Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner (Hrsg.)

Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns



Titelbildnachweis: Anne Martje Grefe

9 783847 426622
ISBN 978-3-8474-2662-2
www.budrich.de
Verlag Barbara Budrich

Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Projektteam:

Universität Wien
Evi Agostini
Nazime Öztürk
Susanne Prummer
Viktoria Anderl
Vincent Schatz

Pädagogische Hochschule Wien
Anja Thielmann
Elisabeth Di Giusto

Universität Klagenfurt
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Freie Universität Bozen
Cinzia Zadra
Gerwald Wallnöfer
Stephanie Mian

Leibniz Universität Hannover
Agnes Bube
Dennis Improda

University of Western Macedonia
Vassiliki Papadopoulou
Vasileios Symeonidis
Joannis Thoidis

Schulamt Fürstentum Liechtenstein/Pädagogische Hochschule Zürich
Anette Leimbeck
Niels Anderegg
Heike Beuschlein
Nina-Cathrin Strauss

Evi Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner (Hrsg.)

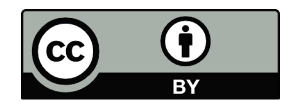
Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Diese Veröffentlichung ist Teil des Erasmus+-Projekts mit der Nummer 2020-1-AT01-KA203-077981 und wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser*innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742662).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2662-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1824-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742662

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Anne Martje Grefe
Illustrationen im Text: Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay
Satz: Gerlinde Reifberger
Druck: paper & tinta, Warschau

INHALTSVERZEICHNIS



Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

Hinführung zur Arbeit mit phänomenologischen Vignetten und Lektüren

Pädagogische Arbeit hat eine große Spannweite. Ihre Felder befinden sich in der Schule, in frühpädagogischen Einrichtungen, in der Begleitung, Betreuung, Assistenz von Menschen unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen, in der Sozial-, Jugend- und Kulturarbeit, in betrieblichen und organisationalen Zusammenhängen. Eine einheitliche Lehrmeinung, wie pädagogische Professionalisierung erfolgen kann, ist schon allein aufgrund der Vielfalt der Tätigkeitsfelder und der direkt oder indirekt beteiligten Menschen nicht möglich. Zudem haftet allen pädagogischen Bemühungen jenes Dilemma an, das die Systemtheoretiker Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) als „Technologiedefizit“ bezeichnet haben: Im pädagogischen Handeln fehlt ein linearer Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung, sodass wir nicht über das bestimmen können, was von den Angesprochenen wie umgesetzt wird. Zugleich liegt darin auch das Schöne am pädagogischen Arbeiten: So wie wir über unser Handeln und den Erfolg unserer Arbeit nie eine kausale Sicherheit haben können, da es beim Lehren, Lernen, Erziehen, Begleiten, Betreuen oder Fördern nicht um mechanisch steuerbare Vorgänge geht, so sehr bewegen wir uns damit im Gestaltungsbereich des Zwischen als Interesse, wie sich mit Martin Buber (2002: 12) der Raum der Begegnung zwischen Ich und Du verstehen lässt. Nach Jürgen Schiedeck (2000: 70) ereignen sich hier Wagnis und Geschenk von Beziehung. Wagnis und Geschenk deshalb, weil im Möglichkeitsraum *zwischen* Menschen, den Dingen und der Welt in jedem Gelingen immer ein Scheitern droht, in jedem Scheitern aber auch ein Gelingen verborgen sein kann (vgl. Peterlini 2016).

„Beim Lehren legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand“, beschreibt Bernhard Waldenfels (2009: 32) die prinzipielle Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns. Im Verständnis von pädagogischem Geschehen als Handeln im Zwischen liegt zugleich das Potenzial pädagogischer Kunst: Sie kann sich, wenngleich in Hierarchien und Strukturen der Macht eingebunden, auf das Ge-

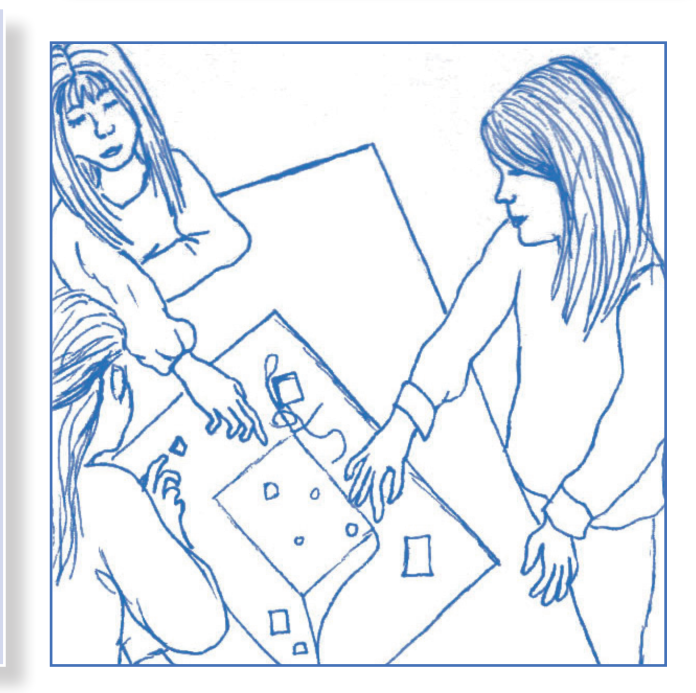
genüber einlassen, sich um den Austausch und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Erziehenden und Zu-Erziehenden, Ausbildenden und Auszubildenden bemühen. Dann kann von der fremden Hand, in die wir das Gelingen unseres Tuns gelegt haben, auch etwas zurückkommen, in jenem Verständnis von pädagogischer Arbeit, bei der die Lehrenden auch Lernende sind (vgl. Meyer-Drawe 1987).

Pädagogische Professionalisierung, wie sie in dieser Handreichung verstanden wird und auch Fragen der Entwicklung von Schule oder pädagogischen Einrichtungen einbezieht, vertraut auf ein solches Lernen, bei dem alle Beteiligten immer wieder bereit sind, gewohnte und (vermeintlich) selbstverständliche Sichtweisen für neue Erfahrungen zu öffnen. Gängige Idealmodelle professioneller Handlungskompetenz (vgl. Cramer et al. 2020: 131ff.) gehen meist ganz selbstverständlich davon aus, dass sich pädagogische Expert*innen durch eine sich zunehmend entwickelnde Haltung, Zielgerichtetheit und Handlungssicherheit charakterisieren lassen, ihre beruflichen Fähigkeiten und ihr professionelles Wissen sukzessive aufbauen und für praktische Situationen schnell und sicher angemessene Handlungen finden. Davon unterscheidet sich der phänomenologische Zugang durch seine Offenheit für Überraschendes und Unerwartetes, das uns irritieren, aber auch beflügeln kann.



Sein und Schein – Die Phänomenologie Husserls

Die Abkehr von sicheren Aussagen über die Welt und die Hinwendung dazu, wie wir die Dinge erfahren, war die entscheidende Wende, mit der Edmund Husserl im 20. Jahrhundert mit den herrschenden Wissenschaftsströmungen seiner Zeit brach und die Phänomenologie begründete. Der pädagogische phänomenologische Zugang bemüht sich entsprechend um eine Haltung der Offenheit dafür, wie sich pädagogisches Geschehen zeigt und was daraus für künftiges Handeln gelernt werden kann. Es handelt sich mehr um einen „Denkstil" (vgl. Lippitz 1984: 5) als um neue Wissensinhalte oder eine spezifische Methode. Am Beispiel des Lernens: Die Frage, was denn Lernen nun eigentlich ist, scheint auf den ersten Blick banal zu sein. Dennoch gibt es keine schlüssigen Antworten darauf. Die wissenschaftlichen Anstrengungen sind vorrangig der (je nach Fachrichtung didaktischen, sozialisatorischen, diagnostisch-therapeutischen) Frage gewidmet, wie es begünstigt, angeleitet, gesteuert, eingefordert werden kann, welche Rolle die Sinne oder Synapsen dabei spielen (zur Einteilung nach auditiven, visuellen, kognitiven Lerntypen), und schließlich, wie sich der so genannte Output von Lernen messen lässt. Eine sichere Erklärung aber, wie sich Lernen ereignet, wie es sein kann, dass etwas Unbekanntes plötzlich vertraut, etwas Nicht-Gekonntes plötzlich gekonnt wird, können auch die Neurowissenschaften nicht liefern. Darauf, was Lernen ist, gibt auch die Phänomenologie keine sichere Antwort, oder besser: Sie sucht gar nicht danach. Phänomenologisches Explorieren ist nicht darauf gerichtet, was die Dinge sind, sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Wahrnehmen, Erfahren, Begreifen, Verstehen und Erkennen – im Bewusstsein erscheinen. Es gehört für Käte Meyer-Drawe mit Verweis auf Walter Benjamin zur Eigentümlichkeit des Lernens, dass es sich nicht fassen lässt (vgl. Meyer-Drawe 2003: 509). Mit dem Aha-Moment, etwas gelernt zu haben, ist das Lernen selbst nicht mehr greifbar: „Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr." (Benjamin 1980: 267)



Im phänomenologischen Verständnis stellt pädagogisches Handeln eine erfahrungsgeleitete, diskontinuierliche Praxis dar. Um diese mit Lerngewinn auf ihre Potenziale für Professionalisierung zu reflektieren, werden insbesondere irritierenden, überraschenden und auffordernden Aspekten sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Agostini 2020: 15ff.). Lernen und pädagogisches Handeln werden als ineinander verwobenes und aufeinander bezogenes (responsives) Geschehen verstanden (vgl. Waldenfels 2002). Mit der Hinwendung zu diesem Geschehen als Übung der Aufmerksamkeit wird für pädagogisch Handelnde eine lernseitige Haltung angeregt, „im Gegensatz zu dem, was sie sich lehrseits aufgrund didaktischer Interventionen erwarten" (Schratz 2020: 135). Im Vordergrund steht dabei nicht, das Verhalten etwa der Schüler*innen oder Zu-Erziehenden ändern zu wollen oder Probleme zu lösen, sondern erweiterte Sichtweisen für das Geschehen und die Beteiligten zu gewinnen.

Dazu wird der Blick auch für scheinbar unscheinbare Momente im Lerngeschehen geöffnet, die uns – als Wahrnehmende – ansprechen, affizieren. Damit ist gemeint, dass bestimmte Ereignisse die Aufmerksamkeit anziehen, gewissermaßen in den Bann ziehen. Diese Momente werden in Vignetten verschriftlicht (vgl. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). Als verdichtete Narrationen beschreiben sie Momente von Lerngeschehen, die irritierend sein können, zu Fragen anregen, ein Scheitern vermuten lassen oder auch ein ganz besonderes Gelingen. Solche Momente können unbedeutend wirken und doch mögliche Bedeutungen verbergen, auf die hin die Vignetten in den Lektüren als Deutungsmethode gelesen werden. Bei dieser Arbeit mit Vignetten und Lektüren, die im Zentrum des hier vorgeschlagenen Professionalisierungsansatzes steht, geht es nicht um Kategorisierungen, Optimierungen oder Problemlösungen, sondern um die Übung von Aufmerksamkeit, die offen bleibt für das Mehrdeutige: „Vignetten lassen aufmerken und lehren die Rücksichtnahme gegenüber den anderen, den Dingen und einer Welt, die sich zur Erscheinung bringt." (Agostini 2020: 37)

In dieser Handreichung, das im Rahmen des Erasmus+-Projektes „ProLernen"[1] entwickelt wurde, geht es also nicht um die Vermittlung von Rezepten und Kniffen aus einer Haltung von Wissen, wie pädagogisches Handeln besser, effektiver oder effizienter gestaltet werden kann, sondern um ein gemeinsames, beispielhaftes Lernen am Geschehen im Sinne eines Suchens, Erprobens, Diskutierens und Reflektierens. Leitend sind nicht Kategorien wie Richtig/Falsch, die einem kreativen Erforschen von Dingen und Welt oft im Wege stehen, sondern das gezielte Hinschauen, Hinhören und Hineinfühlen, wie sich Lernprozesse zeigen oder auch nicht zeigen, wie sie neu oder anders verstanden werden und welche Überlegungen für künftiges pädagogisches Handeln daran geknüpft werden können. In gemeinsamen – diskursiven oder szenischen – Lektüren der Vignetten werden unterschiedliche Lesarten und Deutungen – im Sinne der phänomenologischen Epoché und Reduktion – ausgelotet und gezielt offengehalten.

1 Das Projekt „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten" – wird vom Erasmus+-Programm mit der Fördernummer 2020-1-AT01-KA203-077981 mit einer Laufzeit von 01.11.2020 bis 30.11.2022 gefördert.

EINFÜHRUNG

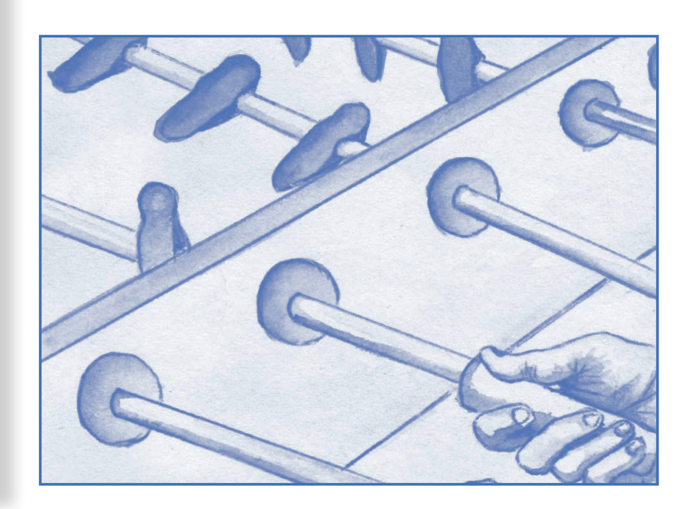
Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung



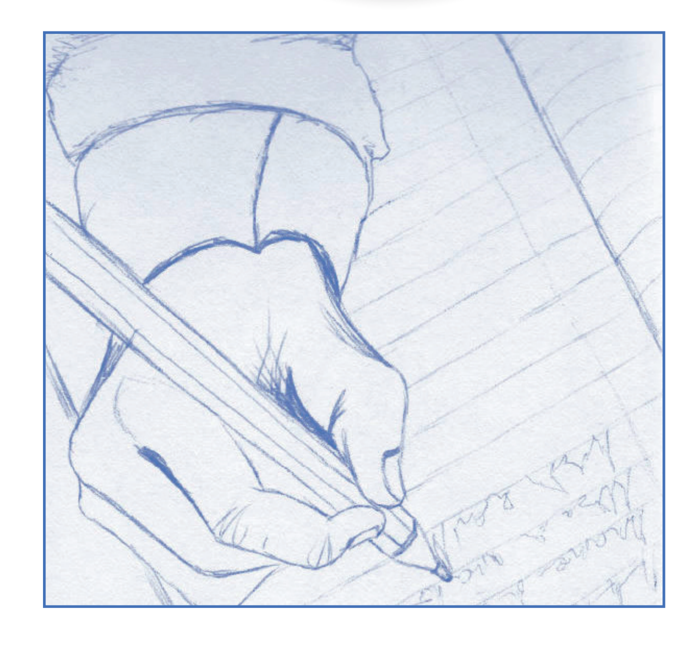
Epoché und Reduktion – zwei phänomenologische Grundbegriffe

Mit dem altgriechischen Begriff ἐποχή (Epoché, Zurückhaltung) meint Edmund Husserl, zurückgreifend auf die philosophische Schule der Stoa, eine „gewisse Urteilsenthaltung" (Husserl 2010: 140). Damit ist zweierlei angedeutet: einerseits die Zurückhaltung gegenüber letztgültigen Aussagen über die Welt, wie sie ist, andererseits aber auch die Annahme, dass es eine Welt und deren Wahrheiten sehr wohl gibt, die uns nur nie in ihrer Gänze und letzten Essenz zugänglich sind. In der Husserl'schen Tradition laufen phänomenologische Verstehensversuche nicht darauf hinaus, eine Wirklichkeit letztgültig zu behaupten, sie begnügen sich auch nicht mit einem „Theoretisieren mit übernommenen Voraussetzungen" (Husserl 2007: 220). Von diesen kann man sich zwar nie ganz befreien, weil es immer Vorannahmen, Vorerfahrungen und Vorwissen und damit auch Vorurteile gibt, die das eigene Verstehen leiten, begrenzen, zugleich aber auch ermöglichen. Sie werden im Sinne der Epoché aber gewissermaßen „außer Kraft" oder „in Klammern" gesetzt (Husserl 2010: 142), also nicht verworfen oder geleugnet, sondern nur zugunsten eines freieren Blicks zurückgestellt: „Die Thesis, die wir vollzogen haben, geben wir nicht preis, wir ändern nichts an unserer Überzeugung, die in sich selbst bleibt, wie sie ist, solange wir nicht nur Urteilsmotive einführen: was wir eben nicht tun. Und doch erfährt sie eine Modifikation – während sie in sich verbleibt, was sie ist, setzen wir sie gleichsam ‚außer Aktion', wir ‚schalten sie aus', wir ‚klammern sie ein'." (ebd.: 139) (aus Peterlini 2020: 122f.). Die phänomenologische Reduktion meint die Thematisierung des Zusammenhanges von Subjektivität und Welt (vgl. Husserl 1973: 61). „Reduktion", so der Leibphänomenologe Maurice Merleau-Ponty (1966: 10), „spannt die uns mit der Welt verknüpfenden intentionalen Fäden auf, um sie erscheinen zu lassen." Damit wird der Blick auf die Art und Weise gerichtet, in der sich die Erscheinungsweise eines Gegenstandes oder eines Vorkommnisses – eben eines Phänomens – für die Wahrnehmenden zeigt. Indem etwas in einer bestimmten Art und Weise wahrgenommen wird, tritt es in unserer Wahrnehmung als etwas auf. Erst durch Epoché und Reduktion werden wir uns unseres eigenen sinngebenden Anteils an der Wahrnehmung der Dinge und Geschehnisse bewusst. Dadurch kann es zu einer Erweiterung unserer Wahrnehmungsweise und Erfahrungssphäre kommen, da die Phänomene nicht als unabänderlich wahrgenommen werden, sondern wie sie uns erscheinen.

Der italienische Philosoph Paolo Flores D'Arcais (1995) nennt für pädagogische Forschung unterschiedliche Schritte, die auch für eine Professionalisierung, die sich an einer fragenden, offenen Haltung orientiert, fruchtbar gemacht werden können. An erster Stelle steht schlicht die Wahrnehmung konkreter Situationen, das Hinschauen darauf, wie Erziehungshandeln, Unterrichtshandeln, Fürsorgehandeln, Weiterbildungshandeln geschieht, wie es sich vollzieht, wie es sich uns zeigt. Diese Wahrnehmung kann in einem weiterführenden Schritt in der Orientierung an der Leiblichkeit, an den Bewegungen, Blicken, Gesten, der Tonalität, der Körperhaltung sowie der Mimik der Lernenden und pädagogisch Handelnden erweitert werden und neue Perspektiven eröffnen. Diese leiblichen Wahrnehmungen können im nächsten Schritt wiederum reflektiert werden, um an ihnen Dynamiken zwischen Lernen und pädagogischem Handeln, Erziehung und Bildung zu erkennen, Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen oder zu knüpfen, Situationen und Interaktionen vertieft zu verstehen, Theorien in Frage zu stellen, zu stärken oder weiterzuentwickeln. Als letzter Schritt könnten davon neue Anhaltspunkte für das zukünftige pädagogische Handeln abgeleitet werden (vgl. ebd.).



Diese Handreichung folgt in freier Abwandlung dieser Schrittfolge: Wie können wir lernen, zu Anforderungen und Situationen, in denen wir mittendrin stecken, einen Abstand zu gewinnen, um neu darauf blicken zu können? Was erzählt uns eine Situation darüberhinausgehend, wenn wir spezifisch die leibkörperlichen Ausdrücke sowie die damit verbundenen Atmosphären und Stimmungen, die uns berühren und treffen können, in den Blick nehmen? Wie können wir lernen, die uns anvertrauten Menschen, mit denen wir schon intensiv zusammengearbeitet haben, so wahrzunehmen, dass auch bisher vielleicht übersehene oder verschattete Aspekte ihrer Potenziale und Problemlagen, ihrer Stärken und Bedürfnisse ans Licht treten und damit zugänglicher werden? Und wie kommen wir zu einem Ausloten neuer Handlungsmöglichkeiten oder auch nur zu einem reflektierten und bewussteren Umgang mit bisherigen Vorgehensweisen?



EINFÜHRUNG
Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

Kapitel 1: Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

„Wahrnehmung als pädagogische Übung" (Peterlini/Cennamo/Donlic 2020) ist auch in dieser Handreichung der erste Schritt zu einer pädagogischen Professionalisierung, wie wir sie verstehen. So einfach es klingt, so lohnend kann es sein, sich der „Wucht des Gegebenen [zu] stellen" (Gehring 2011: 31) und die eigene Aufmerksamkeit gezielt auf irritierende, überraschende und auffordernde Aspekte sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung zu richten. Dies heißt zugleich, auf gewohnte Abkürzungen zu verzichten, die diesen Schritt gern überspringen lassen, indem wir auf die uns vertrauten Kategorien und Erklärungsmuster zurückgreifen. Dies wären vereinfacht die Schritte der Epoché und phänomenologischen Reduktion: All das, was wir von den uns anvertrauten Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen schon zu wissen glauben, wird wenigstens versuchsweise zurückgestellt zugunsten eines neuen Hinschauens, Hinhörens, Hinfühlens. Die bisherigen Wahrnehmungen müssen nicht falsch sein, aber sie können uns andere und ebenso mögliche Sichtweisen verbauen, deren Möglichkeiten in der Wahrnehmung der Situation selbst angelegt sind. Wir klammern sie deshalb ein, wie Edmund Husserl es formuliert hat, und werden uns bewusst, dass „das, *was* sich zeigt, auf die Art und Weise, *wie* es sich zeigt" (Waldenfels 1992: 30) zurückgeführt werden muss, denn je nach Zugangsweise kommt anderes zum Vorschein und in den Blick. Gerade das Bewusstsein dafür macht unseren Blick frei für eine neue Wahrnehmung der Situation und die ihr inhärenten (Handlungs-)Möglichkeiten.

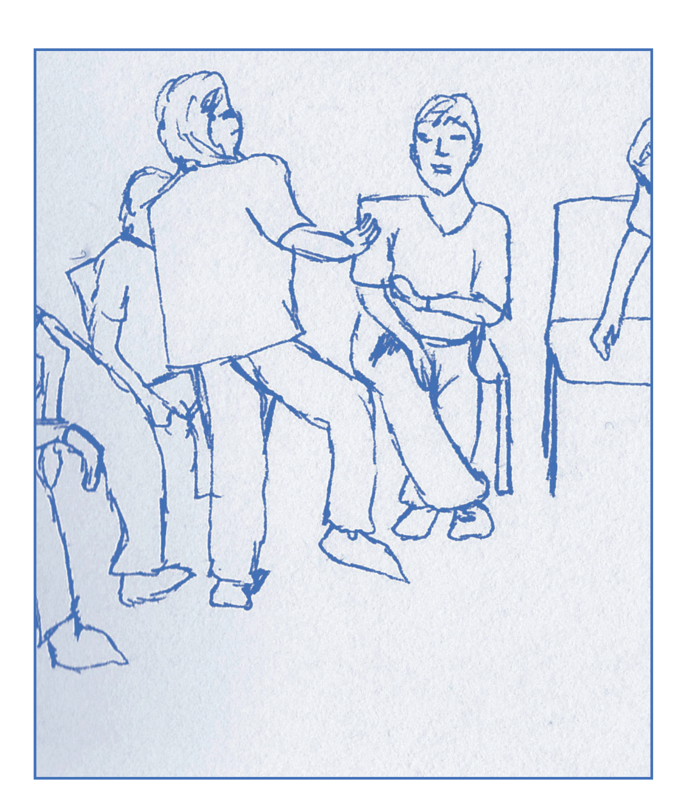
Kapitel 2: Leiblichkeit als neue Perspektive

Ein wichtiges Moment dabei ist auch, worauf wir achten. Die Zweiteilung des Menschen in ein geistig-denkendes und ein physisch-körperliches Wesen, wie sie die Vorstellungen vom Menschen prägt, hat besonders in Lehr-Lern-Prozessen zur Folge, dass die pädagogischen Bemühungen vorwiegend auf den Kopf, in jüngeren Diskursen noch einmal reduzierter auf das Gehirn gerichtet sind. Wenn dieses nur richtig funktioniert, entsprechend animiert und genutzt wird, dann geht das Lernen – überspitzt formuliert – beinahe von allein. Der Körper kommt lediglich bei gezielten Lockerungsübungen und im Turnunterricht ins Spiel. Was meist ganz aus dem Blick gerät, ist der Leib als die Idee von einer Zusammengehörigkeit von Körper und Geist, von unserem Denken über die Welt und unserem Handeln in ihr. Als Leib sind wir konkrete Menschen mit unseren glücklichen und leidvollen Erfahrungen, mit unseren Ängsten und Hoffnungen, mit unseren Begrenzungen und Ansprüchen. Für die Erprobung des Wahrnehmens wird deshalb das Einbeziehen des Leiblichen eine wichtige Ergänzung zu dem, was auf der kognitiven Ebene Gegenstand von Lernmessungen ist. Zur leiblichen Sprache gehören Elemente wie Tonfall, Tempo und Rhythmus, die immer mehr sagen, als sich sprachlich fassen lässt. In der Beschreibung der Tonalität der Stimme sowie in Mimik, Gestik, Haltung, Gangart, Kleidung und Körperschmuck kommt zum Ausdruck, was die Einzelnen in pädagogischen Situationen anspricht, anregt, aufregt, bevor es in Taten umgesetzt wird.



Kapitel 3: Die Vignette als Reflexionsinstrument

Instrument der Wahl, auf das sich diese Handreichung konzentriert, ist die Vignette. Wie sich in der Arbeit mit dieser Handreichung erschließen wird, werden in der Vignette die Wahrnehmungen einer pädagogischen Situation sprachlich verdichtet. So entsteht die Beschreibung einer Szene über Momente von pädagogischem Geschehen, in der Schule, in anderen pädagogischen Feldern, im sozialen öffentlichen Raum. Es handelt sich um prägnante Beschreibungen des Wahrgenommenen, sie kreisen um das, was wir – sehend, hörend, fühlend, riechend und schmeckend – wahrgenommen haben, möglichst noch ohne zu deuten, zu interpretieren oder zu erklären. Die Deutung erfolgt in einem nächsten Schritt, jenem der Reflexion des Wahrgenommenen: Die Vignetten werden allein und möglichst auch gemeinsam gelesen und auf ihre unterschiedlichen Bedeutungen hin befragt. Was zeigt sich an Erfahrungen in der Vignette, was irritiert mich, was ist mir vertraut? Pädagog*innen versetzen sich lesend und nachspürend, gegebenenfalls auch szenisch spielend, in die dargestellte Situation, fühlen nach, wie sich das Beschriebene anfühlt, loten Möglichkeiten aus. Damit eröffnen sich in der gemeinsamen Arbeit mit der Vignette vielfältige Lesarten der über Sehen, Hören und Hinfühlen „miterfahrenen Erfahrungen“ (Peterlini 2020: 132).



Kapitel 4: Lernen im pädagogischen Handeln

Im nächsten Schritt wird versucht, an diesen Vignetten etwas über pädagogisches Handeln zu lernen. Dies betrifft die unterschiedlichsten Ebenen, von der direkten Arbeit mit kleinen, jungen, erwachsenen, älteren Menschen über die Organisation von Angeboten bis hin zur Leitung pädagogischer Institutionen. In diesem abschließenden Kapitel finden zugleich alle anderen Schritte zusammen, im Abgleich zwischen Wahrnehmung und Reflexion, in Vor- und Zurück-Schritten werden auch Praxis und Theorie der pädagogischen Arbeit auf ihre Potenziale und Grenzen hin geprüft. Ziel ist keine neue Dogmatik, sondern ein gemeinsames Arbeiten am pädagogischen Auftrag. Vignetten können weiterführend sowohl für die Professionalisierung von einzelnen Pädagog*innen und anderen Mitarbeitenden als auch für das Lernen von pädagogischen Institutionen eingesetzt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, während eines pädagogischen Tages oder im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften eine Vignette zu lesen und im Sinne einer Vignetten-Lektüre gemeinsam zu deuten. Dabei geht es nicht um das Beurteilen des vermeintlich richtigen oder falschen Handelns der Pädagog*innen oder der Lernenden, sondern um das Aufzeigen der verschiedenen Erfahrungen, Perspektiven und Deutungsmuster (vgl. Agostini/Mian 2020), die somit evident und damit bearbeitbar werden. „Hier setzt die pädagogische Schulentwicklung an, als auf eine gemeinsame Vorstellung hin zielende Entwicklung, die auch Widerstände miteinschließt und die ganze Schule als Organisation adressiert.“ (Agostini/Anderegg 2021: 28)

*Für die Herausgeber*innen*
Evi Agostini und Hans Karl Peterlini

Literatur

Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 94, 24, S. 26-29.

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 137-149.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Gastbeiträge von Dietmar Larcher und Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Hrsg.): Gesammelte Schriften 4, Band (10). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235-304.

Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Hrsg.): Das dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7-136.

Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.

D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 24-42.

Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Hrsg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band (1): Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz, S. 29-47.

Husserl, Edmund (1973): Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I. Den Haag. Martinus Nijhoff.

Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Husserl, Edmund, Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. bibliographisch revidierte Ausgabe. Stuttgart: Philip Reclam jun. , S. 220-292.

Husserl, Edmund (2010): Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In: Husserl, Edmund, Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. Auflage. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, S. 131-195.

Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: PR Sankt Augustin 38, S. 3-22.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegeben von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athäneum, S. 63-74.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505-514.

Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Peterlini, Hans Karl (2016): Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 31-59.

Peterlini, Hans Karl (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 121-138.

Schiedeck, Jürgen (2000): Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Hrsg.): Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, S. 52-76.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-140.

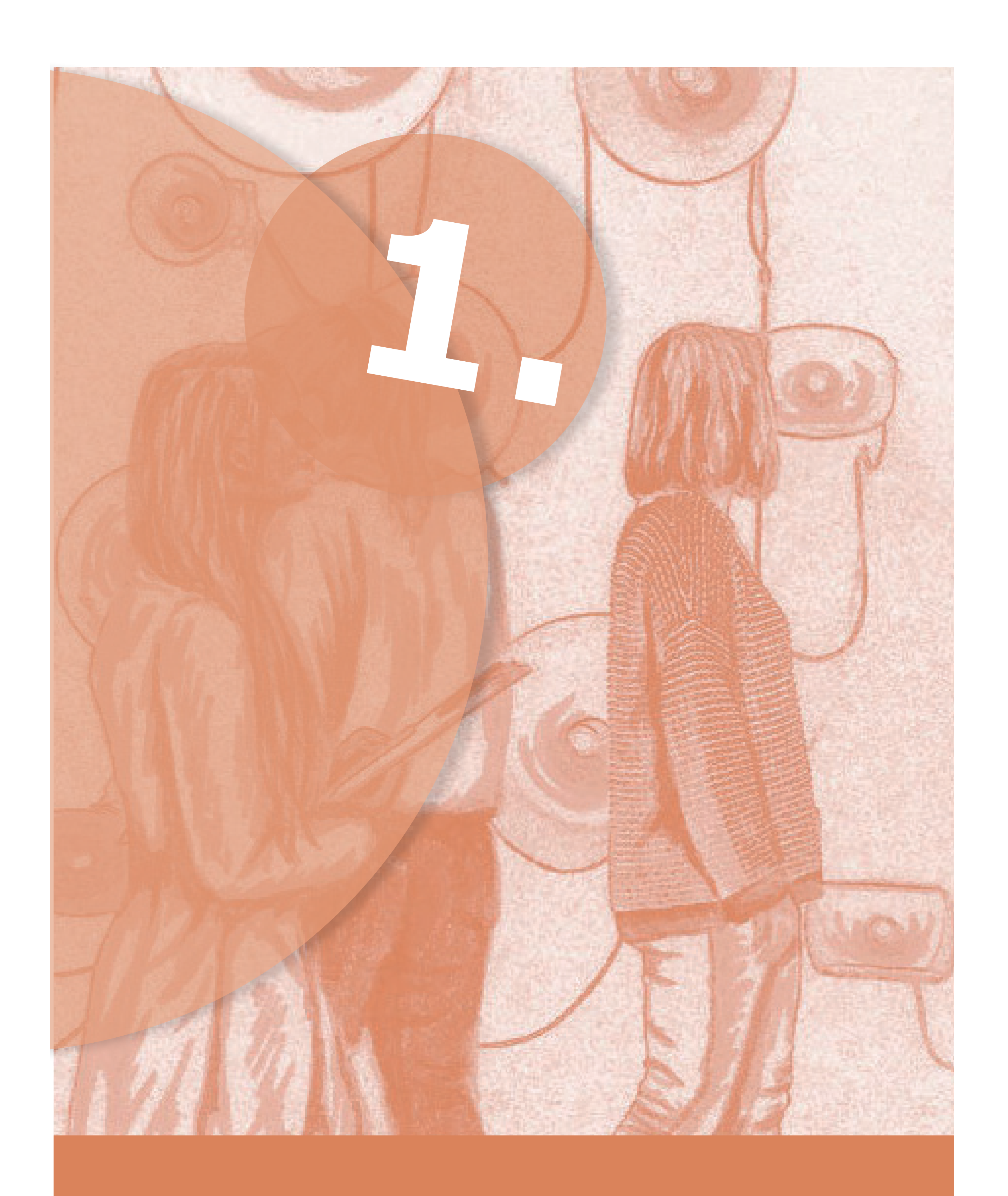
Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 23-33.



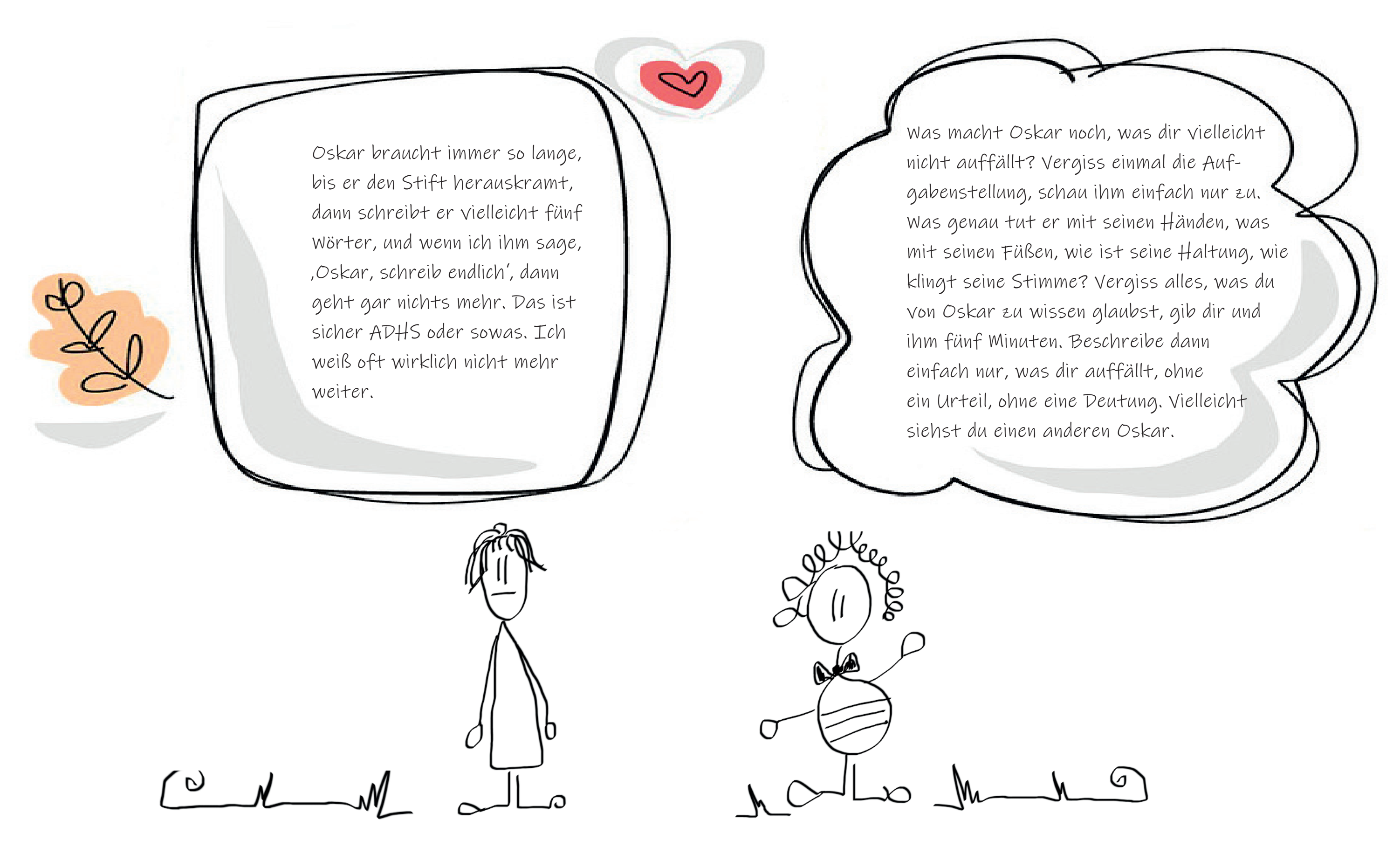


WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten



Warum ist Wahrnehmen wichtig?

Wenn wir Pädagog*innen ein Kind vor uns haben, sind nach dem Erziehungswissenschaftler Siegfried Bernfeld (2006) immer zwei Kinder da – dieses eine Kind und das Kind, das wir selbst einmal waren. Vermutlich sind es sogar noch mehr Kinder: das Kind, das wir selbst gern gewesen wären, das Kind, das den gesellschaftlichen Normen entspricht, das Kind, das diese Normen verletzt und daher eine Provokation ist oder zumindest eine Überforderung darstellt, das Kind, das in den Arm genommen werden will oder etwas Abstand braucht. Damit will Bernfeld die Grenzen des pädagogischen Handwerks aufzeigen: die Unterschiedlichkeit von Kindern, die gesellschaftlichen Einflüsse und, ja, uns Pädagog*innen selbst mit unseren vertrauten Wahrnehmungen und blinden Flecken.

„Blindheit gegenüber sozialer Ungerechtigkeit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit […] als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.“ (Bourdieu/ Passeron 1971: 82)

Dies ist keine Frage von Schuld oder Fehlverhalten, im Gegenteil. Pädagogische Arbeit, ob erziehend, lehrend, begleitend, betreuend, ist eine Herausforderung: Die Situationen sind komplex, die Unterschiedlichkeit von Kindern nimmt – zumindest gefühlt – zu. Familiäre, soziale, regionale, ökonomische, bildungsvererbte Bedingtheiten verschwimmen dabei allzu leicht hinter der Vorstellung von Begabung. Kinder, die mit ihrem Auftreten, ihrer Sprachgewandtheit, ihrer Haltung besser die Erwartungen meist bildungsbürgerlich geprägter pädagogischer Institutionen erfüllen, kommen auch leichter darin zurecht, andere fallen dagegen ab. Pierre Bourdieu versuchte, dies als Habitus zu beschreiben.

Die Habitus-Falle

Mit dem Habitus-Konzept hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu dargelegt, wie sich Bedingungen des Aufwachsens in Körper, Haltung, Ausdrucksweise einschreiben. Was über Lebens-, Lern- und Bildungserfahrungen, familiäre und kulturelle Sozialisation, Milieueinflüsse und Zuschreibungen als Selbst- und Fremdbild leiblich verinnerlicht wird, kann man nach

Bourdieu nicht einfach ablegen wie einen Mantel, sondern „das ist man“ (Bourdieu 1993: 135). Es geht in Haltung, Bewegungsstil, Auftreten und Ausstrahlung ein und trägt zur Vererbung von Bildungsbenachteiligung bei. Nach Bourdieu kann die Schule in ihrer traditionellen Ausrichtung diese Benachteiligung trotz bestem Willen nicht nur nicht wettmachen, sondern verstärkt sie sogar. Neben dem ökonomischen Kapital sind auch der symbolische Status und die soziale Vernetzung einer Familie wichtig, vor allem aber das „kulturelle Kapital“. Dieses beschreibt den Wert, den Bildung in einer Familie sichtbar und subtil hat: ob Bücher im Haushalt vorhanden sind, gelesen werden, über welche Themen gesprochen wird, auf welchem sprachlichen Niveau worüber diskutiert wird, ob die Eltern ins Theater gehen, ob Klavier gespielt wird, welchen Beruf die Eltern ausüben, welchen eigenen Bildungsstand sie erreicht haben und welchen sie ihren Kindern zutrauen oder von diesen erwarten. Kinder, die mit hohem kulturellen Kapital aufwachsen, verinnerlichen dieses. Sie bringen es als Habitus in die Schule mit, wo sie – aufgrund ihres Auftretens, ihrer Wortgewandtheit, ihrer Ausstrahlung – leichter als begabt eingestuft werden. Sie werden häufiger aufgerufen, es wird ihnen mehr zugetraut, sie erhalten durch gute Noten regelmäßige Bestätigungen ihrer Selbstwirksamkeit, erfahren zudem in ihrem Elternhaus Anerkennung und förderliche Begleitung. Kinder aus einem Elternhaus mit geringem kulturellen Kapital geraten dagegen häufiger in eine gegenläufige Spirale: Mangels Vertrautheit mit der Bildungssprache finden sie sich schwerer zurecht, werden schneller als weniger begabt eingestuft, werden weniger gefordert, trauen sich weniger zu und bekommen schlechtere Noten. Nach der monokausal schwer nachweisbaren, empirisch aber vielfach plausibel beschriebenen Hypothese des „Lehrererwartungseffekts“ (Brophy/Good 1976: 64f.) leisten Kinder, von denen nicht viel erwartet wird, tatsächlich weniger, weil hohe Erwartungen motivierend und ermächtigend wirken, geringe Erwartungen dagegen frustrierend und depotenzierend. Dies macht eine habitusreflexive Wahrnehmung im Unterricht besonders bedeutsam, da sie Lehrkräften hilft, Kinder „lernseits“ vorgegebener Normalitätsvorstellungen zu erkennen (vgl. Peterlini 2019). Vignetten sind eine Möglichkeit, Kinder neu wahrzunehmen und der Habitus-Falle zu entgehen.

Das schnelle Einordnen von Situationen und Kindern in vertraute Muster und bereitliegende Kategorien ist oft eine Notwendigkeit und Hilfe zugleich, mit der Komplexität und Vielfalt umzugehen. Was dabei verloren geht, sind die Unschärfen in den Zuordnungen, die Ambivalenzen, dass Kinder und Jugendliche – wie auch Erwachsene – so und zugleich doch auch noch ganz anders sind oder zumindest sein können. Dies verstellt den Blick auf die Potenziale, die diesseits oder jenseits des ersten und meist hartnäckig bleibenden Eindrucks sind, diesseits oder jenseits der sicheren und schnellen Zuschreibung oder Diagnose, wie am einleitend gemachten Beispiel von Oskar sichtbar wird.

Wenn in der phänomenologischen Vignettenforschung von „lernseits“ (Schratz 2009) die Rede ist, ist genau dieses Diesseits oder Jenseits der sicheren Kategorie gemeint – das, was auf dem Weg zu mehr oder weniger geglückten Ergebnissen geschieht. Ist der Blick auf das Ergebnis gerichtet, auf die Wörter, die Oskar zu schreiben hat, gerät sein Weg dahin aus dem Blick. Was ihn hindert, was ihn aufhält, vielleicht aber auch, was seine Potenziale wären, zeigt sich lernseits. Diese besondere Aufmerksamkeit für das Geschehen, für den Prozess ermöglicht es, Kinder und Jugendliche nicht allein an ihren Ergebnissen zu messen, an denen sie dann oft defizitär sind, sondern sie in ihrem Handeln wahrzunehmen.

„Aus der Perspektive fertiger Wertordnungen wird der Beitrag kindlicher Weltsicht als bloß defizitär zum Verschwinden gebracht. In einer phänomenologischen Analyse des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens wird dieses nicht von seinem Ende her, also aus der Maßgeblichkeit der postulierten Ziele, sondern vom Handeln als Sinnkonstituierungsvollzug her thematisiert.“ (Meyer-Drawe 1987: 71)

WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

Ein Kind wahrzunehmen bedeutet schlicht, einen Schritt zurückzutreten und innezuhalten, bevor das überprüfte Ergebnis – Oskar schreibt nur fünf Wörter – zu dem für Pädagog*in und Kind gleichermaßen quälenden Urteil führt, dass es wieder nicht geklappt hat. Wahrnehmung heißt, sich dieses Urteils bewusst zu enthalten, es vorerst einzuklammern, wie es Edmund Husserl, der Begründer der Phänomenologie im 20. Jahrhundert, für jeden Erkenntnisprozess verlangt hat: nicht gleich entscheiden zu wollen, was etwas ist, sondern lieber zu schauen, wie es uns erscheint, wie es sich uns zeigt, wenn wir hinschauen, hinhören, hinfühlen. In der Arbeit mit Vignetten wird genau dies versucht.

Erfahrungsbericht: Aha-Effekte lernseits vermeintlicher Wirklichkeit

Am Beispiel einer Lehrveranstaltung: Studierende der Pädagogik, die bereits in der Praxis tätig sind, werden gebeten, sich in Situationen einmal nicht als Handelnde, sondern als Wahrnehmende zu bewegen. Sie mögen sich einfach mal hinsetzen und sich von dem anziehen und berühren – affizieren – lassen, das ihre Aufmerksamkeit erregt: Was zeigt sich ihnen, was fällt ihnen auf? Dies wird – wie im Kapitel „Vignette" genauer erläutert – stichwortartig mitgeschrieben, dann sprachlich zu Vignetten verdichtet. Diese kurzen Beschreibungen müssen nicht perfekt sein. Wichtig ist, dass möglichst keine Deutung und auch kein Kontext über das Kind mitgeliefert wird, wie etwa eine Diagnose oder Berichte seines früheren Verhaltens. Diese Rohvignetten lesen die Studierenden im Seminar vor. Die anderen Studierenden lassen sich darauf ein: Sie melden zurück, wie die Vignette auf sie wirkt, welche Assoziationen die Beschreibung bei ihnen auslöst. Sie versuchen dann allmählich zu deuten und auch zu überlegen, wie sich Pädagog*innen verhalten könnten. Interessant ist: Selbst wenn diese Deutungsangebote an der konkreten Wirklichkeit des Kindes vorbeigehen, womöglich also falsch sind, ziehen die Autor*innen der Vignette gerade von solchen Fehldeutungen oft den größten Gewinn. Sie erhalten neue Blicke auf die eigene Situation, außerhalb der eigenen Deutungsmuster, jenseits der festgefahrenen Kontextualisierungen, der eingebahnten Wahrnehmung. Das Wissen über das Kind, das diese Pädagog*innen aus vielen Stunden Praxiserfahrung haben, stand jenen anderen Sichtweisen im Weg, die zwar nicht richtig sind, aber andere Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Wie ist das möglich? Jene, die nichts über das Kind und dessen individuelle, vielleicht auch problematische Alltagssituation wussten, konnten sich außerhalb eingefahrener Ordnungen des Verstehens bewegen und dadurch die Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten erweitern. Damit ist nichts widerlegt, was die direkt beteiligten Pädagog*innen über das Kind wissen und wie sie es erfahren, aber ihr Blick darauf ist erweitert, angeregt und verfeinert.

(Hans Karl Peterlini)

Vignettenforschung dient der Sensibilisierung und Verfeinerung von Wahrnehmung. Sie weckt das Hinsehen und schult den Blick für das, was sonst entgeht, für die Nuancen und Schattierungen außerhalb des Gewohnten. Am Beispiel der Farbe Rot: Wir alle haben eine Idee davon, was Rot ist. Aber schauen wir einmal genau hin, wie Rot in unserer Lebenswelt erscheint: Wie viele Farbtöne werden sichtbar, wie viele unterschiedliche Bedeutungen tauchen auf, von der Liebe über die Gefahr bis hin zur Tragödie, vom zarten Rosenblatt bis zum klebrigen Blut, wenn wir uns in den Finger geschnitten haben. Ein Kind, und damit auch jede Lehr- und Lernsituation, ist immer mehr als das, was wir vermeintlich sicher zu wissen glauben. Um diese übersehenen Potenziale wahrnehmen zu können, um unseren Blick darauf zu erweitern, müssen wir innehalten und uns umschauen, neu hinschauen, mit den Sinnen wahrnehmen lernen.

1.

Zwei Vignetten aus der Schule



Vignette: Hannelore, Frau Hunter

Frau Hunter ist wie in der Englischstunde am vorigen Tag erneut dabei, den Unterschied zwischen „leave“ und „live“ zu erklären. Diesmal geht es um die Aussprache. In den hinteren Reihen spielt Hannelore mit einem Gummiband. Frau Hunter sieht es und fragt: „What's that, a chewing gum?“ „No“, sagt Hannelore verlegen und schiebt das Band von sich. Unvermittelt ruft Frau Hunter: „Take it again!“ Hannelore schaut sie verwundert an, nimmt das Band in die Hand und schaut erneut zu Frau Hunter. Diese zieht nun zwischen ihren hochgehobenen Händen ein fiktives, unsichtbares Gummiband langsam und weit auseinander, dabei spricht sie „liiiiiiv ... have you seen? And now you!“ Sie blickt Hannelore aufmunternd an. Diese lacht verlegen, zieht ihr Band auseinander und wiederholt „liiiiv“. Frau Hunter nickt zustimmend: „And now live!“ Hannelore lässt das Band los und wiederholt: „live!“ Hannelores Banknachbar schnappt sich das Band, dehnt es und lässt es mit einem zischenden „live“ los. Frau Hunter lobt ihn: „Exactly!“ Als mehrere Schüler*innen Gummibänder hervorkramen, ruft sie: „No, stop it! No chance!“ Die Schüler*innen lachen. (Baur/Peterlini 2016: 77)



Vignette: Felina, Frederik, Filippa, Frau Frick

Die Deutschlehrerin Frau Fenn steht vorne an der Tafel und fragt die Schüler*innen über die Zeitformen aus: „Wie viele Zeitformen gibt es?“ oder „Frederik, woran erkenne ich den Infinitiv?“ Felina hat ihre Deutschmappe mit den Regeln zu den Zeitformen vor sich auf dem Tisch aufgeklappt liegen. Sie bläst ihre Haare an, nimmt dann einige Haarsträhnen in die Hand und dreht diese ein. Dann dreht sie sich zu Frau Frick um, öffnet die Haarsträhne, um sie sich sofort wieder einzudrehen, antwortet auf eine Frage der Lehrerin. Einige Male hält sie die Hand auf. Als sie nicht drangenommen wird, lässt sie sie wieder auf ihren Tisch sinken. „Warum gibt es Hilfsverben?“, will Frau Frick nun wissen. Erneut hält Felina die Hand auf und wird aufgerufen: „Weil sie uns helfen, um die Zeit zu erkennen“, erklärt sie mit ernstem Gesichtsausdruck. Die Lehrerin blickt Felina verständnislos an und wendet sich sofort an die nächste Schülerin: „Was mache ich mit beiden Hilfsverben, wenn ich ‚sein´ und ‚haben´ habe?“ Felina fährt fort, durch ihre Haare zu fahren und sie einmal rechts und einmal links zu einer Strähne einzudrehen. Mit einer Hand hält sie erneut auf, mit der anderen dreht sie eine weitere Haarsträhne ein. Die aufgehaltene Hand streckt sie gerade aus, nimmt sie wieder ein Stückchen herunter, verweilt reglos, senkt dann die Hand wieder ganz ab und tuschelt mit ihrer Banknachbarin Filippa. Heftig klappt sie die Mappe mit den Zeitformen zu und stützt den Kopf auf. (Baur/Peterlini 2016: 107f.)

Magische und verschenkte Momente – Lektüre der Vignette

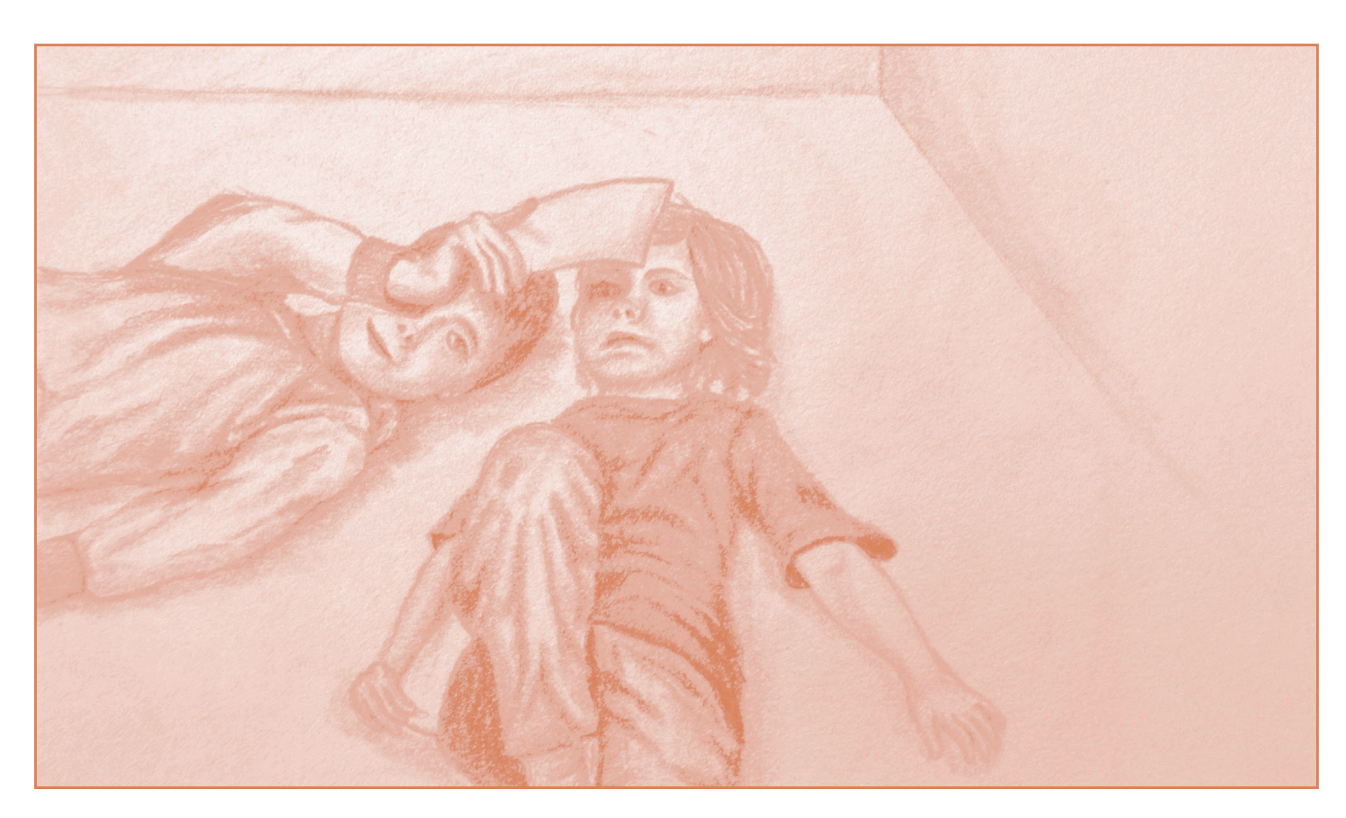
In beiden Vignetten sehen wir Schülerinnen, die im Unterricht mit etwas spielen – Hannelore mit einem Gummiband, Felina mit ihrem Haar. In der ersten Vignette fällt der Blick der Lehrkraft auf das Mädchen in den hinteren Reihen: Sie spricht sie an und fragt, womit sie spielt, einen Kaugummi vermutend. Solche Momente können der Zurechtweisung oder Bloßstellung dienen, Frau Hunter aber erkennt den magischen Moment, als sie sieht, dass es sich um ein Gummiband handelt. Damit wird die Zerstreuung Hannelores zu einer Inszenierung des Unterrichtsstoffes, der nicht nur den Unterschied zwischen „leave“ und „live“ deutlich macht, sondern auch einen Moment von Heiterkeit in den Unterricht bringt. In der zweiten Vignette antwortet Felina der Lehrkraft auf eine Weise, die diese offenbar ratlos macht: Hilfsverben seien wichtig, erklärt Felina, weil sie uns helfen, die Zeit zu erkennen. Frau Fenn lässt die überraschende Antwort mit einem

verständnislosen Blick im Raum stehen, ein Eingehen darauf bleibt aus. Felina hat die Lehrkraft mit ihrer Antwort offenbar verblüfft, weil sie außerhalb des geplanten Antwortregisters lag. Felina beginnt wieder mit ihrem Haar zu spielen. Ein Innehalten bei diesem irritierenden Moment hätte vielleicht ebenso eine Perle in der seltsamen Antwort freigelegt. Genau hingehört verweist Felina ja auf einen pragmatischen Zugang zur Frage, wozu Hilfsverben gut sind, denn an diesen erkennt Felina offenbar leichter, um welches Tempus es sich handelt: Wenn es z. B. heißt, „ich habe etwas gesehen", dann lässt sich am Hilfszeitwort „haben" erkennen, dass dies ein Satz im Perfekt ist. Zugleich unterläuft Felina mit ihrer pragmatischen Antwort die problematische, weil kausalitätsgläubige Fragestellung der Lehrkraft, warum es Hilfsverben gibt, als hätte sie jemand tatsächlich zu einem ganz bestimmten Zweck erfunden. So birgt dieser Moment von Verständnislosigkeit auch einen Moment nicht wahrgenommenen und damit verworfenen Lernens, bei dem eine Schülerin den schwierigen Konstruktionen in der deutschen Sprache ausnahmsweise eine erleichternde Bedeutung abgewonnen hat. Abseits des Erwarteten hat ein Moment des Lernens stattgefunden, er wurde aber nicht wahrgenommen.

Autor: Hans Karl Peterlini

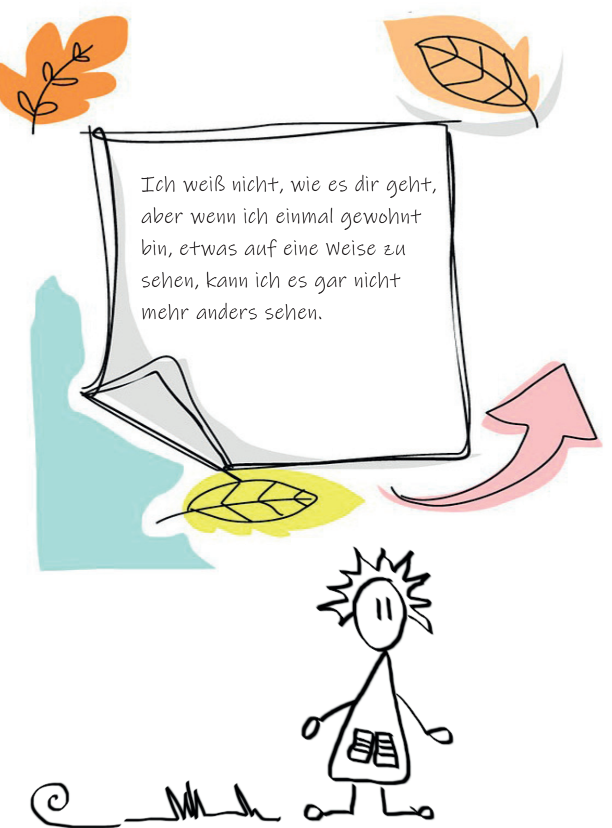
Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen beim Lesen der Vignetten spontan auf?
- Welche Szenen oder kurzen Momente sprechen Sie besonders an?
- Womit kann es zu tun haben, dass Sie genau davon affiziert wurden?
- Was hat Ihre Wahrnehmung geleitet, beeinflusst, in den Bann gezogen?
- Kennen Sie solche Situationen von anderswo her? Erinnern Sie die Vignetten an ähnliche Situationen?
- Hätten Sie das Bedürfnis, an dieser Szene etwas zu ändern, wenn Sie es könnten?
- Konzentrieren Sie sich auf eine Person, die Ihnen in einer der beiden Vignetten beim ersten Lesen weniger wichtig war? Wie nehmen Sie diese Person nach neuerlichem Lesen wahr?
- Wie, glauben Sie, werden die Mädchen von der Lehrperson wahrgenommen? Wie könnten sie noch wahrgenommen werden?



1.

Wahrnehmungsübung: Kunst in und mit Alltagsgegenständen – „Guck mal an(ders)!“





Obwohl Handlungsroutinen Sicherheit versprechen, sind wir in unserem (Arbeits-)Alltag auch in den Automatismen der gewohnten Wahrnehmungen und Handlungen gefangen. In der Begegnung mit Kunst werden diese indes vielfach durchbrochen und neue, ungewohnte Perspektiven eröffnet. Kunst ermöglicht ästhetische Erfahrungen sowie immer wieder auch Momente der Irritation, die aufmerken lassen. An ihren vielgestaltigen Erscheinungsformen können wir unsere Wahrnehmung verfeinern.



Ästhetische Erfahrung und Wahrnehmung

Im alltagssprachlichen Gebrauch wird Ästhetik oft auf das „Schöne“ verengt. Darüberhinausgehend ist das Ästhetische aber auf alle wahrnehmbaren Phänomene bezogen und in allen Formen der Wahrnehmung verankert (vgl. Welsch 1998: 9f.). Etymologisch leitet sich der Begriff des Ästhetischen aus dem griechischen *Aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) ab und reicht bis zum Verständnis einer sinnlichsinnhaften Form der Welterschließung (vgl. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10). Alexander Gottlieb Baumgarten begründete 1750 mit seiner „Aesthetica“ neben dem rationalen und begrifflichen Wissen bereits eine sinnliche Form der Erkenntnis (vgl. Baumgarten 2007) und etablierte damit die Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin. Damit legte er die Basis für eine Erkenntnisform, „in der sich der Gegenstand noch nicht in der Abstraktheit der begrifflichen fixierten Rationalität verflüchtigt“ (Brandstätter 2012: 179). Ästhetische Erfahrung ist an die Sinnlichkeit der Wahrnehmung gebunden, nimmt von dort ihren Ausgang und bleibt auf diese bezogen. Ihr Vollzug ist besonders intensiv und einnehmend: „Man sieht mehr, als man zuvor gesehen hat, man hört mehr, als man zuvor gehört hat. Man tastet, fühlt, schmeckt und riecht mehr, als man getastet, gefühlt, geschmeckt und gerochen hat, bevor man eine entsprechende ästhetische Erfahrung gemacht hat.“ (Laner 2018: 15) Gegenstand der Aufmerksamkeit ist dabei nicht nur das Wahrgenommene, sondern auch

die*der Wahrnehmende und der Prozess der Wahrnehmung selbst (vgl. Brandstätter 2012: 175). Zum Thema wird Wahrnehmung entsprechend in Form der „Wahrnehmung von Wahrnehmungen, der Brechung von Wahrnehmungskonventionen und der Suche nach alternativen Wahrnehmungsmöglichkeiten" (Schürmann 2015: 63). Neben der Intensivierung und Steigerung der Wahrnehmung zeichnen sich ästhetische Erfahrungsprozesse auch durch „strukturelle Negativität" (vgl. Kleimann 2002: 26) aus, d.h. durch das Aufbrechen und die Irritation des Gewohnten. Ästhetische Erfahrungen ermöglichen folglich mehr, bewusster und anders wahrzunehmen.

Das Potenzial der Kunst

„Das Spannende an einem Kunstwerk ist seine Vieldeutigkeit. Es kann aus verschiedenen, vor allem unerwarteten Blickpunkten angegangen werden. Je nach Blickpunkt ergeben sich unterschiedliche Assoziationsfelder, die selbst den Künstler überraschen […]." (Ammann 2007: 9)

Kunst ist vielfältig. Sie begegnet uns in unterschiedlichsten Erscheinungsformen, Größen, Materialitäten, Farben, Gerüchen oder Tönen. Sie provoziert ein genaues Hinsehen, Einfühlen, Hinhören und (Vor-)Tasten. Das ist für die Arbeit mit Vignetten zentral und (er-)fordert eine differenzierte Wahrnehmung (vgl. Agostini/Bube 2021a: 74). Kunstwerke sind mehrdeutig und lassen, wenn auch nicht beliebige, aber doch verschiedene Lesarten zu. Ein Einlassen auf Erfahrungen der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit ist ebenso wichtig für die Arbeit mit Vignetten – insbesondere ihrer Lektüre (siehe Kapitel „Vignette"). Die über die Kunstbegegnung zu gewinnenden Erfahrungen des Vielfältigen, Mehrdeutigen und mitunter Fremden können auch in pädagogischen Kontexten dafür sensibilisieren, vermeintlich bekannte Situationen in ihrer Mehrdeutigkeit wahrzunehmen und zu reflektieren, um sich ihnen in neuer Weise zuzuwenden (vgl. Agostini/Bube 2021b).

Erfahrungsbericht: Wahrnehmungssensibilisierung mittels Kunstvermittlung ‚Nah am Werk'

Ein Beispiel für eine entsprechende Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmung sind Workshops, die auf Basis des Konzepts ‚Nah am Werk' (vgl. Bube 2018) mit Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Museen stattfinden. Hierbei haben die Studierenden die Gelegenheit, sich konkret auf das Sicht-, Hör- und Spürbare in der Begegnung mit Kunst auszurichten und offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden. Das wahrnehmungs- und erfahrungsorientierte Kunstvermittlungskonzept ‚Nah am Werk' folgt dem Anspruch, Werke der bildenden Kunst in ihrer konkreten Erscheinung und wirkenden Sinnlichkeit wahrzunehmen. Im Unterschied zur klassischen wissensvermittelnden Führung im Museum, stehen die an Originalen zu gewinnenden ästhetischen Erfahrungen sowie der wechselseitige Austausch zwischen den Wahrnehmenden und den je unterschiedlichen Objekten der Wahrnehmung im Fokus. Vorwissen über die einzelnen Künstler*innen und kunstgeschichtlichen Zusammenhänge ist dabei explizit keine Voraussetzung. Erst später im Prozess der Auseinandersetzung werden Hintergrundinformationen ergänzend eingebracht, um die eigene Wahrnehmung nicht vorschnell zu verschließen und die Bezugs- und Verweisfelder der Werke noch einmal aus anderer Perspektive zu bestätigen, zu erweitern oder zu befragen. Zunächst werden die Studierenden gebeten, persönliche Rezeptionen und Eindrücke festzuhalten, Wirkungen zu beschreiben und Assoziationen zu benennen, die dann anschließend in der gemeinsamen Gruppendiskussion ergänzt und ausgetauscht werden. Die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit für das, was sich zeigt, und die produktive Auseinandersetzung mit dem Fremden, aus der sich unerwartete Bedeutungen und Bezüge ableiten, dient im Transfer auf die pädagogische Praxis der Wahrnehmung und Reflexion fruchtbarer Lernmomente. So hält eine Lehramtsstudierende zum Beispiel nach der wahrnehmungsorientierten Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Albertina Museum Wien fest: „Besonders meine Wahrnehmungsweise auf Dinge hat sich durch den Museumsbesuch ‚intensiviert', da ich heute eine neue Herangehensweise des Betrachtens kennengelernt habe. Das bloße Einlassen auf die eigenen Eindrücke

ohne jegliches Vorwissen oder spezielle Erwartungen und sich Zeit zu nehmen, um etwas genauer zu beurteilen, sind Aspekte, die sich in Zukunft auf meine Wahrnehmungsweise auswirken werden.“ (Agostini/Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)



Da ästhetische Bildungsprozesse schwer zu fassen und nicht verallgemeinerbar zu instrumentalisieren sind, erfordern sie im Gegensatz zu standardisierten Verfahren spezifische Zugänge der Vergegenwärtigung und Analyse. Die Vignette dient der Reflexion dieser persönlichen Lern- und Bildungsprozesse in Zusammenhang mit Kunst. Im Einlassen auf Offenheit und in Berücksichtigung von Perspektivität vermag sie auf besondere Weise, die Fülle, Vielschichtigkeit und Dynamik der Erfahrung an, mit und durch Kunst wahrnehmbar zu machen (vgl. Bube 2020: 162).



Vignette: Maraika und „Der Pfau“ von Natalija Gontscharowa

Die 14-köpfige Studierendengruppe schreitet, angeführt von Frau Hennah und der Studienassistentin, zur ersten Orientierung rasch durch die Ausstellungsräume der Sammlung Batliner in der Albertina in Wien. Frau Hennah zeigt auf die einzelnen, vorab ausgewählten fünf Werke, mit denen sich die Studierenden in den nächsten drei Stunden näher auseinandersetzen sollen. Das Schlusslicht der Gruppe bilden Maraika und die Forscherin. Unvermittelt stoppt Maraika, wie angewurzelt bleibt sie stehen. Wie angezogen fällt ihr Blick links auf das Bild von Natalija Gontscharowa mit dem Titel „Der Pfau“ aus dem Jahr 1912. Das Bild hebt sich aufgrund seiner Größe und der farblichen Gestaltung, den leuchtenden Farben in Gelb, Orange, Rot und Violett deutlich von den anderen Bildern an der Wand ab. Die Augen von Maraika weiten sich, ihr Mund öffnet sich leicht. Es scheint, als ob Maraika selbst vom Bild angestrahlt würde. Maraika dreht sich zur Forscherin um. Ihrem Mund entschlüpft ein leises „Wow“, etwas verblüfft lacht sie leise auf. (Agostini/Bube 2021a: 81)



WAHRNEHMUNG
Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

Affiziertwerden – Lektüre der Vignette aus dem Museum

Um Anderes und Neues auch als anders und neu wahrzunehmen, müssen wir Erfahrungen machen, die über das Gewohnte hinausgehen (vgl. Agostini/Bube 2021a: 86). In der Vignette vergegenwärtigt sich ein unerwarteter Moment der Aufmerksamkeit bei der Studentin Maraika. Die im Vorbeigehen erfolgte Begegnung mit dem Kunstwerk „Der Pfau" scheint auffordernd, stimulierend und anziehend, ihren eigenen Erwartungen zuvorzukommen. Exemplarisch zeigt sich hier ein Moment sinnlicher Beteiligung. Versteht man Lernprozesse als Erfahrungsvollzüge, so sind für diese insbesondere Erfahrungen des Fremden und Fremdwerdens, Momente des Staunens und des Aufbrechens von Routinen relevant (vgl. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). Neugier, Ungewissheit und eine Wahrnehmungssensibilität für das, was sich zeigt, lassen Raum für Unerwartetes und für Abweichungen jenseits bestehender Vorannahmen zu. Was lässt sich daraus für die pädagogische Praxis fruchtbar machen?

Lassen sich ähnliche Erfahrungen auch außerhalb des Museums ermöglichen? Welche Möglichkeiten der Erprobung einer offenen, aufmerksamen Haltung und des Trainierens der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit gibt es noch?

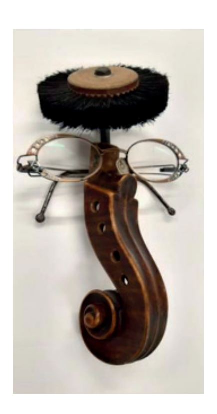
Wenn Dinge des Alltags spielerisch und/oder ungewöhnlich miteinander kombiniert werden, ergeben sich neue Perspektiven und Zusammenhänge jenseits des Funktionalen. Diese Erfahrung, neben der Lebenswelt auch die eigene Wahrnehmung anders und neu wahrzunehmen, kann im Transfer ebenso einen anderen Blick auf Lernen und Lehren, Lernende und Lehrende sowie deren Settings ermöglichen. Um in der pädagogischen Praxis auf (Bildungs-)Prozesse und alternative (Handlungs-)Möglichkeiten aufmerksam zu werden, ist das Abstandnehmen von Vertrautem und vermeintlich Gesichertem von Zeit zu Zeit sinnvoll. Kunst kann diesbezüglich gleichermaßen als Gegenstand und Weg der Wahrnehmungssensibilisierung dienen:

> *„Wenn wir uns auf ästhetische Phänomene einlassen, lernen wir, mit Pluralität, Heterogenität und Widersprüchen umzugehen." (Brandstätter 2012: 179)*

*Autor*innen: Agnes Bube, Dennis Improda*

Reflexionsfragen

- Wenn Sie die folgenden Bilder betrachten – was sehen Sie?
- Was können Sie wahrnehmen?
- Wie zeigt es sich Ihnen?
- Inwiefern wird hier Ihre gewohnte Wahrnehmung durchkreuzt? Irritiert Sie etwas? Wenn ja, was irritiert Sie?
- Nähern Sie sich einmal selbst Dingen Ihres Alltages in anderer Weise. Versuchen Sie, aus verschiedenen Dingen/Fragmenten eigene ungewöhnliche Objektkonstellationen und/oder Verfremdungen zu gestalten.





Fotos: © A. Bube/D. Improda



Literatur

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk'. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 67-89.

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, S. 64-73.

Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Lateinisch-Deutsch übersetzt und herausgegeben von Dagmar Mirbach. Band (1). Hamburg: Felix Meiner.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Übersetzt von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Herausgegeben von Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.

Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk" – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, S. 431-438.

Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung Nah am Werk und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band (4). München: kopaed, S. 157-172.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athenäum, S. 63-73.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins '. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 41-60.

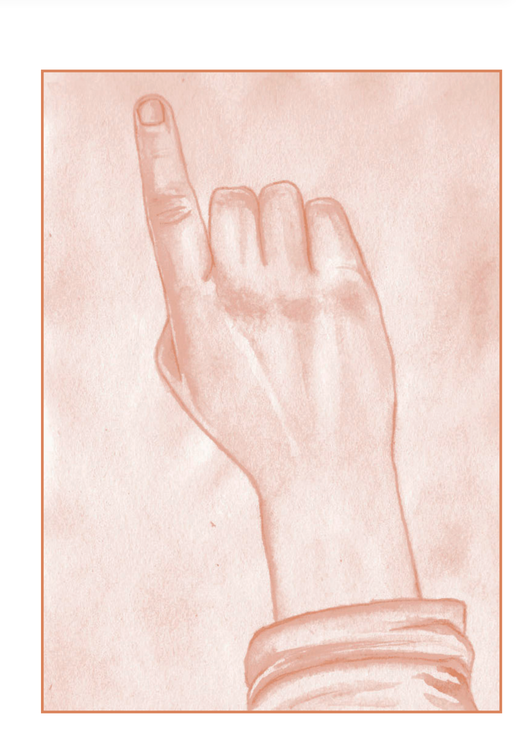
Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: J. G. Cotta'sche, S. 21-32.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pèrez, Germán T. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 59-64.

Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Notizen





LEIB

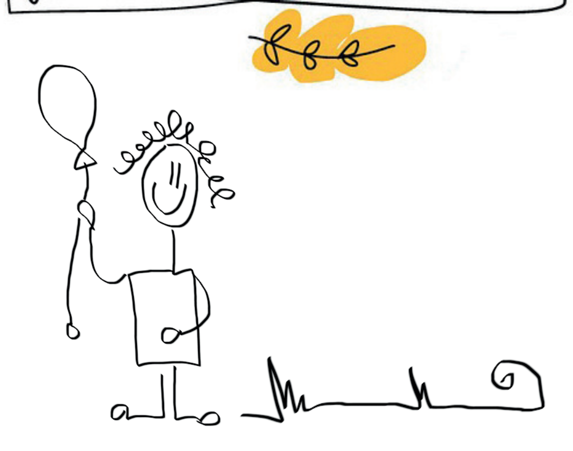
Leiblichkeit als neue Perspektive

LEIB

Leiblichkeit als neue Perspektive



Ich verstehe, was du meinst, das kenne ich auch. Manchmal bekomme ich beim Lesen der Vignetten eine Gänsehaut oder mir sträuben sich richtiggehend die Haare. Oft kann ich gar nicht sagen, warum, bis ich mir darüber klar werde, dass ich Mitleid für jemanden empfinde. Ich glaube, dass das Phänomenolog*innen mit dem Leiblichen meinen. Was das aber genau sein soll, ist mir noch nicht ganz klar.



V

Vignette: Fred, eine Gleichung und Frau Giese

Fred ist an der Reihe, eine Gleichung an der Tafel zu lösen. 3,5+x=16,34. Mit einem breiten Lächeln notiert er neben der 16,34 einen Schrägstrich und -5. Darunter hält er x=11,34 fest. „Wie geht denn das", blafft ihn Frau Giese an. „Minus fünf", antwortet der Schüler ohne zu zögern. „Da steht aber 3,5", weist ihn Frau Giese hin, woraufhin sich Fred mit einem verblassenden Lächeln leise ausbessert: „Ah, so, 13,29." Frau Giese lässt den Kopf sacken, schüttelt ihn, schnauft auf und weist Fred an: „Schreib untereinander. Strich ... und rechne minus." Fred dreht sich mit seinem nun starr gewordenen Lächeln wieder zur Tafel, hält inne, dreht sich wieder zu Frau Giese und blickt sie fragend an. „Ja, wie rechnest du minus?", fragt sie in barschem Ton. Fred dreht sich mit dem seltsam starren Lächeln zur Tafel und rechnet. In der Klasse erhebt sich ein Gemurmel, Papiere rascheln, in Federpennalen wird gekramt, während Frau Giese Fred ansagt, was er rechnen und notieren soll. Schließlich dreht sich Fred von der Tafel zu Frau Giese und flüstert zögernd: „12,84." „Ja, 12,84, dann schreib das bitte hin", meint die Lehrerin, den Kopf in den Nacken fallen lassend, an die Klassendecke schauend. Fred schreibt das Ergebnis an die Tafel, bevor er mit starr auf seinen Platz gerichtetem Blick und einem ins Gesicht geklebten Lächeln an seinen Platz zurückgeht. (Mian 2019: 230)

Haben Sie, als Sie die Vignette gelesen haben, etwas empfunden? Mitleid, Unbehagen, Zustimmung, Missbilligung? Als Sie es empfunden haben, hatten Sie bereits einen Begriff für diese Empfindung? Haben Sie während des Lesens nachgedacht oder haben Sie sich eher in das Geschehen hineinziehen lassen?

Merleau-Ponty (1966) zeigt auf, dass wir auf das uns Umgebende, Zustoßende, Begegnende antworten, respondieren, noch bevor wir es gedanklich oder sprachlich fassen können. Bevor wir beispielsweise benennen können, was die angeführte Vignette in uns auslöst, empfinden wir etwas. Dieses noch nicht genauer Bestimmbare oder sprachlich Gefasste überkommt uns – als diffuse Empfindung, als immer intensiver werdendes Gefühl oder vielleicht als Gänsehaut – bevor wir uns dessen bewusst sind. Wenn uns das, was uns zustößt, irritiert, wenn es außerhalb des uns Bekannten liegt und für uns nicht (be-)greifbar ist, weil es bisherige Annahmen außer Kraft setzt, kann man in Anschluss an Bernhard Waldenfels (2006) von einem pathischen Geschehen, einem Widerfahrnis sprechen, welches eine Erfahrung in Gang bringen kann.



Pathos und Widerfahrnis – eine kurze Beschreibung

„[E]twas [wird] sichtbar, hörbar, fühlbar, indem es uns einfällt, auffällt, anzieht, abstößt, sich unserem Wissen und Wollen entzieht, ohne dass dies alles einem Subjekt als Autor oder Träger von Aktionen zugeschrieben werden kann. [...] All das, was uns zufällt und zustößt, bezeichne ich als Pathos im Sinne des Widerfahrnisses." (Waldenfels 2004: 39f.) Bei einem Widerfahrnis handelt es sich um Außer-Ordentliches, das sich für mich vom „Ordentlichen", Gewöhnlichen abhebt und geschieht, ohne dass ich es auslöse. Dennoch bin ich es, der*dem es widerfährt, weil mich mein Leib für das Umgebende öffnet und es meine bisherigen Erfahrungen, Ordnungen sprengt, sodass es sich für mich als Außer-Ordentliches zeigt.

Pathos und Widerfahrnis als Betroffen-Sein von der Welt und den anderen, von Ereignissen und Erfahrungen, hängen in der Phänomenologie eng mit dem Konzept der Leiblichkeit zusammen. Schon bei Husserl und weiterentwickelt von Merleau-Ponty ist der Leib ein Versuch, Körper und Geist nicht getrennt zu denken, sondern in ihrer Verflochtenheit (vgl. Peterlini 2020: 130). So können wir zwar, in gängiger Vorstellung, einen Körper haben, Leib aber sind wir als konkrete, nicht in Körper-Geist oder Gefühl-Vernunft aufteilbare Menschen: „Ich bin mein Leib" (Merleau-Ponty 2004: 181). Über den Leib erfährt der Mensch die Welt, über den Leib widerfährt sie ihm, als „Verflochtenheit von geistigem und körperlichem Sein" (Meyer-Drawe 2000: 55). Nach Waldenfels kann der Leib auch als „beseelter Körper" (Waldenfels 2004: 14) gedacht werden, in dem Rationalität und Emotionalität nicht trennbar sind. Der Leib überschreitet, transzendiert den Körper, indem sich in ihm Gefühle, Ängste, Hoffnungen und Ansprüche ein- und auszudrücken vermögen.

„[M]ein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht." (Merleau-Ponty 1966: 276)

Bernhard Waldenfels (2000: 14) spricht in diesem Zusammenhang, an Husserl und Merleau-Ponty anknüpfend, von unterschiedlichen Erscheinungsweisen des Leibes: Zum einen erscheint der Leib eben als Körperding, welches wie andere Dinge in der Welt auftritt und über ein bestimmtes Gewicht, eine bestimmte Ausdehnung usw. verfügt; zum anderen tritt er als Medium in Erscheinung, welches uns beispielsweise Wahrnehmung und Bewegung ermöglicht. Damit wird die unser Denken bis heute noch prägende Unterscheidung des Philosophen René Descartes' zwischen Denken (*res cogitans*) und Körper (*res extensa*) in Frage gestellt. Sie spaltete den Menschen in ein Wesen, bei dem Geist (Denken) und Körper getrennt sind. In der Folge „haben [wir] uns in bloß Denkende, die Dinge in das bloß Gedachte und schließlich die anderen in das Undenkbare verwandelt", greift Käte Meyer-Drawe einen Gedanken Maurice Merleau-Pontys auf und verweist auf eine lange Entwicklung, welche in der Auffassung gipfelt, dass wir uns als Konstrukteur*innen der Welt und unser Gehirn als alleinigen Ort ihrer Bedeutung verstehen (vgl. Meyer-Drawe 1999: 330). Die Phänomenologie überschreitet diesen Dualismus und versucht, den Körper als Leib mit unterschiedlichen Erscheinungsweisen neu zu bestimmen. Als leibliche Wesen bewegen wir uns in der Welt, nehmen andere Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge, Ereignisse wahr, empfinden wir mit dem, was wir wahrnehmen. Wir sind demnach nicht nur empfindungslose Körper unter anderen Körpern, sondern stehen im ständigen Austausch mit allem, was uns umgibt, nehmen Einflüsse auf, üben aber auch selbst Einfluss aus.

„An dieser Stelle müssen wir das Vorurteil zurückweisen, das [beispielsweise] [aus] Liebe, Haß oder Zorn ‚innere Wirklichkeiten' macht, die nur demjenigen als dem einzigen Zeugen zugänglich sind, der sie empfindet. Zorn, Scham, Haß, Liebe sind keine psychischen Tatsachen, die in der tiefsten Bewußtseinsebene des Anderen verborgen sind, es sind von außen sichtbare Betragensweisen oder Verhaltensstile. Sie sind auf diesem Gesicht oder in diesen Gesten und nicht hinter ihnen verborgen." (Merleau-Ponty 2000: 72)

Leibliches Sprechen – Lektüre der Vignette

Dank unserer leiblichen Gegebenheit sind wir nämlich für leibliche Artikulationen wie Gesten, Mimik, Sprechweise, Gangart empfindsam, wie vielleicht beim Lesen der eingangs angeführten Vignette am eigenen Leib spürbar wurde. Als leibliche Wesen sind uns Frau Giese und Fred in ihren leiblichen Artikulationen zugänglich. Legen wir unser Augenmerk auf Fred: Sein breites Lächeln zu Beginn der Vignette sowie seine prompte Antwort auf Frau Gieses

Frage kann als Sicherheit gelesen werden, die Gleichung richtig gelöst zu haben. Im Verlauf der Vignette erfährt die Sicherheit eine Veränderung. So wird sein Lächeln von einem breiten zu einem verblassenden und schließlich zu einem starren Lächeln, bis es schlussendlich ins Gesicht geklebt wirkt. Es sind sein Lächeln, sein Flüstern, sein Zögern, sein Blick – kurz: sein Leib, der sich, auf einen fremden Anspruch antwortend, Ausdruck verschafft und ihn den Mitschüler*innen, der Lehrperson, aber auch der Vignettenschreiberin und den Leser*innen der Vignette als einen durch sie auf bestimmte Weise wahrnehmbaren preisgibt. Auch wenn Fred dem Anschein nach bemüht ist, sein Gesicht zu wahren, spricht dieses auch unabhängig von seiner Intention. Der Leib und sein Sprechen entziehen sich der rationalen Kontrolle, wir haben nicht alles im Griff. Freds Lächeln erlischt zwar nie, verändert jedoch seine Qualität – diese leibliche Artikulation trägt dazu bei, dass wir ein mögliches Empfinden von Fred miterfahren. Ob Fred wirklich jene Erfahrung gemacht hat, die wir miterfahren, entzieht sich unserer Kenntnis. Wichtig ist also nicht, was Fred wirklich fühlt, was „hinter" seiner Geschichte steht, sondern was wir durch die leibliche Verbundenheit über die Vignette miterfahren können, um an diesem Beispiel über pädagogische Situationen etwas zu lernen. Die Vignette kann unterschiedlich gelesen werden, sie wird vor dem Hintergrund der je eigenen Vorerfahrungen, Wissensbestände, Deutungsgewohnheiten, impliziten und expliziten theoretischen Bezugspunkten in unterschiedliche Richtungen verstanden. Lektüren – siehe das Kapitel „Vignette" – sind Deutungsangebote.

Wie erfahren Sie Freds Erfahrung mit? Wie zeigt sich Ihnen die Lehrperson? Wie hat sich die Erfahrung für andere in Ihrem Umfeld gestaltet? Hat sie anderes ausgelöst?



Vignette: Yanis und die anderen

In der Deutschstunde sollen die Schüler*innen in Kleingruppen die Nacherzählung einer Sage verfassen. Yanis arbeitet, wie von der Deutschlehrerin Frau Menge eingeteilt, mit Marina, Daniel und Tim auf dem Gang vor dem Klassenzimmer. Nach einer Viertelstunde betritt er jedoch schnellen Schrittes den Klassenraum, bleibt kurz stehen, blickt sich um, bis er Frau Menge unter den flüsternden Kleingruppen entdeckt, und eilt zielstrebig auf diese zu. „Darf ich bitte alleine arbeiten? Ich will nicht mit den anderen", sprudelt es aus dem Jungen heraus. Mit einer Hand nestelt er währenddessen an den Fingern der anderen und blickt Frau Menge direkt an. Frau Menge ihrerseits zieht die Augenbrauen zusammen und erkundigt sich mit ernstem Tonfall: „Warum möchtest du nicht mit den anderen arbeiten?" Ohne zu zögern, jedoch langsamer und mit Richtung Boden wanderndem Blick erwidert Yanis: „Ich kann das besser alleine." Frau Menges Augenbrauen entspannen sich, wohingegen sich ihre Mundwinkel nun auf eine Seite verziehen und ihr Blick über Yanis Kopf wandert. Sekundenlang blickt sie auf eine unsichtbare Stelle über ihm. Der Blick des Jungen hingegen findet das Gesicht der Lehrperson wieder und lässt es nicht aus den Augen. Schließlich blickt Frau Menge wieder auf Yanis, berührt ihn kurz an der Schulter und sagt: „Komm, wir gehen mal zu den anderen." Gemeinsam verlassen sie die Klasse. (Mian 2019: 193f.)

Erfahrungsbericht: Übungen zur Dezentralisierung der Wahrnehmung – von meiner Welt zur Welt der anderen

Maria, eine Arbeitskollegin, und ich blätterten in einer Vignettensammlung, als sich ihr Blick auf die Vignette „Yanis und die anderen" richtete. Sie begann zu lesen und ich las mit, obwohl ich die Vignette bereits kannte:

Nach dem Lesen schüttelte ich den Kopf und meinte, die Vignette beschreibe nur eine alltägliche Schulsituation, die ich während der Arbeit in der Klasse schon des Öfteren erlebt hätte. Stets hätte ich wie Frau Menge reagiert, weshalb mir die Vignette nicht viel sagte: Ich verstand nicht, was die Vignettenschreiberin affiziert hatte und welche „miterfahrene Erfahrung" (Peterlini 2016: 11) gezeigt werden sollte. Maria reagierte aber verblüfft und erklärte, dass sie hingegen von dieser Vignette sehr fasziniert sei, weil sie darin eine besondere Situation wahrgenommen habe, die nicht zu ihrer Unterrichtsroutine gehöre und sie vom Verhalten der Lehrperson sehr beeindruckt sei. Wir unterhielten uns lange und tauschten uns über *cooperative learning* und über konkurrierende Schüler*innen in der Schule, über Fröbel und Pestalozzi, über die Rolle

der Lehrperson während der Gruppenarbeiten, über unsere Praxiserfahrungen und über die Erfahrungen unserer Schüler*innen aus: Sollten Gruppenarbeiten stark strukturiert sein? Sollten differenzierte soziale Lernformen unsere herkömmliche Rolle in Diskussion stellen? Sollten Gruppenarbeiten Strategien zu *problem solving* ermöglichen und dadurch die Teamkompetenz stärken? Wann müssen Gelegenheiten der Einzelarbeit vorgesehen und eingeplant werden? Achten wir zu viel oder zu wenig auf Bedürfnisse der Schüler*innen? Wie und wann sind wir besonders aufmerksam? Aus welchem Blickwinkel nehmen wir das Zusammenspiel von Lernen und Lehren wahr? Wie erleben und erfahren wir Unterrichtssituationen? Nach unserer Diskussion fasste jede für sich ihre neu gewonnenen Erkenntnisse zusammen und verschriftlichte sie.
Als Beispiel fasse ich nachfolgend Marias Gedanken zusammen: Ich bin sehr strukturiert und organisiere Aktivitäten mit Präzision und mit Bedacht, was die Gruppenbildung in der Klasse betrifft. Ich nehme nicht gerne Änderungsvorschläge der Schüler*innen an, nachdem die Gruppenarbeit begonnen hat. Diese Vignette war fast wie ein Schlag ins Gesicht für meine Vorgehensweise. Ich erkannte die Entschlossenheit dieses Kindes. Ich hörte seine schnellen Schritte in Richtung der Lehrerin kommen und ich spürte, dass diese eine starke und überwältigende Absicht zum Ausdruck brachten. Die flotten Schritte verkörperten seinen Wunsch und sein Verlangen, alleine arbeiten zu dürfen, um sein Bestes geben zu können. Die Hand, die an den Fingern der anderen Hand nestelte, übertrug auf mich seine Anspannung und Erregung, aber auch seine Entschlossenheit. Sein Blick, der die Aufmerksamkeit der Lehrerin suchte und auf sich zog, signalisierte mir die Ernsthaftigkeit und die Bedeutung seines Anliegens. Die Lehrerin fühlte es; sie nahm diese Schwingungen wahr. Auch wenn sie ihn kaum an den Schultern berührte, scheint es mir, dass diese Geste ihn willkommen hieß und auch seine Anfrage aufnahm. Ich habe dieses Bild von den beiden, wie sie ‚in die gleiche Richtung' gehen, vor mir, obwohl ich immer noch nicht weiß, wie die Lehrerin letztendlich auf seine Aufforderung reagieren würde. Meine Aufmerksamkeit ist in der Regel ganz auf die Aufgabe, auf das zu erledigende Projekt, gerichtet. Dabei achte ich vor allem auf die Worte. In diesem Fall gab mir eine Reihe von Körperbewegungen, von minimalen Gesten und Blicken einen anderen Zugang zum anderen, indem ich die Körperlichkeit, die Mimik, die Blicke in der Situation richtig würdigte. Dies ist eine Dimension, die ich vernachlässige und der ich mir zu wenig bewusst bin.

(Cinzia Zadra)

Unsere Wahrnehmungen sind eingebettet und mitbestimmt von unseren leiblichen Erfahrungen, wie sich auch im Erfahrungsbericht zeigt. Sehen ist ein Sehen von irgendwoher, von meinem Leib aus, der mir einen Standpunkt, eine Perspektive ermöglicht oder verunmöglicht (Merleau-Ponty 1962: 67). Wie ich etwas wahrnehme, in diesem Fall die Vignette, hängt demnach von meinen bisherigen Erfahrungen ab: Am Erfahrungsbericht lässt sich nachvollziehen, wie unterschiedlich Vignetten gelesen werden können. Was für Cinzia Zadra zunächst belanglos war, hat Maria regelrecht getroffen. Wir lesen deshalb Vignetten – ebenso wie tatsächlich sich abspielende Situationen – immer auch aufgrund unserer eigenen Vorerfahrungen. Der Austausch mit Maria hat es in der Folge auch Cinzia ermöglicht, den Spuren leiblichen Ausdrucks nachzuspüren, die Maria unmittelbar erreicht haben.

Wir sind Empfindende und diese Empfindungen zeigen wir oftmals, ohne uns dessen bewusst zu sein. Ob wir etwas schreien oder flüstern, ob wir zusammengesunken, mit hängenden Schultern oder stramm dastehen, ob wir über das ganze Gesicht lachen oder lächeln, ob wir andere mit einem Blick abtasten – wir verschaffen uns leiblich Ausdruck. Wie ein anderer diese leiblichen Artikulationen aufnimmt, liegt dabei nicht nur an uns, sondern auch am anderen, der diese aufgrund seines Leibes, seiner Gerichtetheit, als etwas (zum Beispiel als Zorn, Verlegenheit, Traurigkeit, Folgsamkeit, Freude usw.) wahrnimmt.

Dass unser Leib mehr über uns aussagt, als uns bewusst sein mag, kann etwa an Angsterfahrungen nachvollzogen werden: Auch wenn wir versuchen, unsere Angst zu unterdrücken, können andere sie durch die leibliche Verbundenheit und ihre eigenen Vorerfahrungen miterfahren. Angst drückt sich leiblich aus, noch bevor wir uns ihrer bewusst sind. Ebenso verhält es sich mit der Röte, die auf einmal unser Gesicht überziehen kann, wenn wir uns schämen. Wie Gabriel Marcel, anklingend an Merleau-Ponty, es ausdrückt: Einen Körper habe ich, ein Leib bin ich (vgl. Marcel 1986).

Autorinnen: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

Reflexionsfragen

- Welche weiteren leiblichen Artikulationen können Sie in der zu Beginn angeführten Vignette wahrnehmen?
- Was sagen Ihnen diese Artikulationen über die Beteiligten?
- Welche Wirkung/Resonanz erzeugen die jeweiligen Artikulationen bei Ihrer Lektüre?
- Welche Erfahrungen machen die Beteiligten Ihrer Meinung nach?
- Haben Sie selbst ähnliche Erfahrungen durchlebt?
- Wie nehmen Sie die Beteiligten wahr? Wie könnte man sie noch wahrnehmen?

Literatur

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang. Bearbeitet von Hans A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, S. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegen von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, S. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Zugriff: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Notizen



Notizen





VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument



Wozu ist eine Vignette (für die pädagogische Praxis) hilfreich?

Die Arbeit mit Vignetten versucht, für eine pädagogische Haltung der Achtsamkeit und Zuwendung zu sensibilisieren, die, wie bereits erwähnt, auch für Irritationen und Verunsicherungen offen ist. Dadurch können in der eigenen Praxis auch bisher übersehene Kompetenzen von Schüler*innen, die weder so erwartet noch didaktisch angeleitet wurden, sichtbar werden. Eine eingehendere Betrachtung scheinbar alltäglicher Erfahrungssituationen, wie z. B. vermeintlich störender Unterrichtsmomente, kann eine neue Wahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und ihren jeweiligen Handlungen ermöglichen. Professionelles Handeln bedeutet in dieser Perspektive nicht primär ein zielgerichtetes, kontinuierliches Voranschreiten, sondern ein sachtes Innehalten, ein sensibles Hinblicken und gegebenenfalls auch ein lernendes Zurückblicken. Die Kunst des pädagogischen Handelns wird in dieser Betrachtungsweise als ein professionelles Antworten auf die vielschichtigen Bedürfnisse von Schüler*innen kenntlich, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der pädagogisch Handelnden erfordert und fördert (vgl. Agostini 2020a).

Was ist eine Vignette?

Eine Vignette ist die verdichtete, beispielhafte Beschreibung einer ausgewählten Erfahrungsszene (vgl. Meyer-Drawe 2012). Als Beispiel hat die Vignette den Anspruch, einen allgemeinen Sinn in der besonderen und konkreten Situation aufleuchten zu lassen. Aus einer Vignette soll jedoch nicht nur für die konkrete Situation, sondern auch darüber hinaus etwas gelernt werden. Neben der differenzierten Wahrnehmung und Reflexion von pädagogischen Erfahrungssituationen ermöglicht die Vignette auch eine Sensibilisierung für pädagogisches Handeln. Sie dient deshalb über die Erhebung von Erfahrungsmomenten und die wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung hinaus auch als Instrument für die Aus- und Weiterbildung (vgl. Agostini 2020b; Symeonidis/Papadopoulou 2020), z. B. im Rahmen von kollegialen Hospitationen oder als Instrumente für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Vignetten gehen aus der miterfahrenden Erfahrung der Vignettenschreibenden hervor. Dabei wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen geteilt werden können. Geteilt werden können Erfahrungen dann, wenn die Verfasser*innen der Vignetten Erfahrungen über die Erfahrungen der Beteiligten an einer Erfahrungssituation machen (vgl. Agostini 2020b).

3.



Vignette: Nicole und die 12 Apostel – und Patrick

Der Religionslehrer, Herr Jakob, teilt Zettel aus und erklärt den Auftrag: „In diesem Buchstabensalat findet ihr die Namen der zwölf Apostel. Malt sie an und schreibt sie dann neben das Buchstabengitter auf die freien Zeilen.“ Nicole nimmt, kaum das Blatt auf der Bank, ihre Füllfeder in die Hand, als die Stimme von Herrn Jakob ertönt: „Schreibt bitte mit Bleistift, damit ihr radieren könnt.“ Nicole legt den Füller sofort, aber ohne Hast, beiseite und beginnt, die Namen von vier Aposteln, ohne den Buchstabensalat zu durchforsten, sauber in die freien Zeilen zu schreiben. Ihre Zungenspitze wandert dabei in einem Winkel des leicht geöffneten Mundes auf und ab. Die restlichen Namen schreibt sie dann etwas langsamer, stockend, immer wieder den Buchstabensalat zu Rate ziehend, auf die freien Zeilen. Als sie alle zwölf Namen in den zuvor leeren Zeilen festgehalten hat, nimmt sie verschiedene Farbstifte zur Hand und malt die Buchstabenreihen der Apostelnamen aus. Nur einmal fährt sie über den Gitterrand hinaus. Ihre Zunge stoppt kurz, während sie sich nach dem Malheur sofort ihren Radiergummi schnappt und den kleinen ausgerissenen Farbstrich weglöscht. Ihr Blick fällt beim Weglegen des Radierers auf eine bereits ausgemalte Buchstabenreihe. Sie nimmt dieselbe Farbe noch einmal auf, wobei ihre Zunge wieder den Weg zum Mundwinkel findet. Noch einmal malt sie diese Buchstabenreihe aus, sodass alle Reihen gleich kräftig ausgemalt sind. Schließlich ertönt die Stimme von Herrn Jakob: „Tauscht euch, wenn ihr fertig seid, mit eurem Partner aus!“ Nicole schiebt ihr Blatt quer, damit Patrick, der sich prompt zu ihr beugt, besser lesen kann. Er schaut, malt, schaut, malt. Nicole hingegen ist tief über ihr Blatt gebeugt und malt, ohne Patrick dabei die Sicht zu versperren. Ihr Mund ist leicht geöffnet, ab und zu zieht sie die Brauen zusammen, während sie die mit Bleistift notierten Namen der gefundenen Apostel ausradiert und mit Füllfeder noch einmal festhält. Nachdem sie damit fertig ist, wirft sie einen Blick auf das Blatt von Patrick, der nun ebenfalls alle Namen gefunden und ausgemalt hat. Mit einem letzten Blick auf Patricks Blatt beginnt sie, ihre Stifte wegzuräumen.
(Mian 2019: 212)

Lernen und pädagogisches Handeln – Lektüre der Vignette

Die Vignette, ein Beispiel aus der Sekundarstufe I, rahmt eine Situation, wie sie tagtäglich in der Schule anzutreffen ist. In diesem Beispiel sollen die Schüler*innen eine Aufgabenstellung mithilfe eines Arbeitsblattes lösen und sich anschließend zu zweit darüber austauschen. Dabei scheinen die zwei Kinder ihre eigenen Lernwege zu finden – abseits der genauen Vorgaben des Lehrers. Was passiert hier? Ereignet sich hier Lernen? Wie und als was zeigt sich dieses? Und was bedeutet dies für mein eigenes pädagogisches Handeln?

Erfahrungsbericht: Vom Lernen als Vermeiden von Fehlern zum Lernen als Experimentieren, Ausprobieren und Entdecken

In den Osterferien habe ich zwei Kolleginnen meiner Schule eine Einladung zu einem unverbindlichen Online-Vignettenlesekreis ausgesprochen. Eine Kollegin davon unterrichtet Sprachen, die andere lehrt praktisch-kreative Fächer, unsere Altersspanne reichte von Junglehrer*innen bis hin zur langjährig erfahrenen Pädagogin. Ich selbst war der Einzige, der bis zu diesem Zeitpunkt von der Existenz phänomenologischer Vignetten wusste, und auch während unseres etwa einstündigen Lektüre-Kreises machte ich meine Kolleginnen nicht mit der Theorie hinter diesen kleinen epischen Werkzeugen vertraut. Musste ich auch nicht, denn der Fokus lag lediglich auf dem Austausch unserer Wahrnehmungen, Gedanken und Erfahrungen. Um dieses kommunikative Rad in Gang zu setzen, teilte ich die oben vorgestellte Vignette „Nicole und die 12 Apostel – und Patrick“ über unsere Bildschirme und las sie vor, um nach einem kurzen Moment der Stille zum Verarbeiten des Inhalts sogleich eine erste Frage in die Runde zu werfen: „Was irritiert uns hier? Was fällt uns auf?“
In einer prompten Wortmeldung wurde festgestellt, dass Nicole ihren Arbeitsauftrag nicht exakt nach den methodischen Vorgaben des Lehrers Jakob umgesetzt hat und auch Patricks Herangehensweise der Aufgabenstellung nicht gerecht wurde, immerhin habe er lediglich von Nicole abgeschrieben. Auch der angeordnete Austausch zwischen den beiden fand aus unser aller Sicht nicht statt.

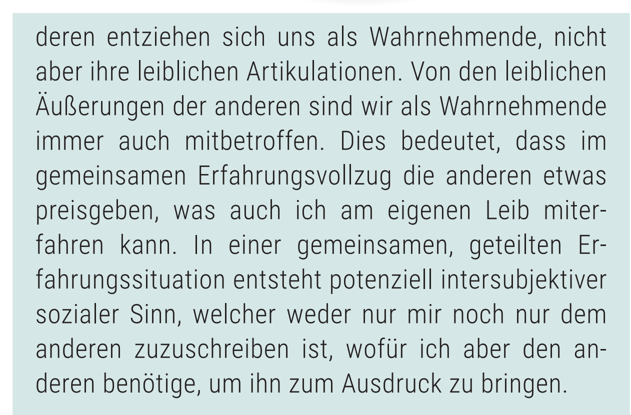
VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument

Bei dieser Erstdiagnose waren wir Drei uns also einig, doch bei unserer Leseart bezüglich des Verhaltens der beiden Schüler*innen gingen unsere Meinungen drastisch auseinander: Während ich in Nicole ein braves Mädchen, das Spaß am Malen hat, gesehen habe, konnten meine Kolleginnen ein ehrgeiziges, fast schon gedrilltes Kind wahrnehmen, dem es in allererster Linie ein Bedürfnis war, ein perfektes und vor allem für eine gute Note vorzeigbares Blatt zu erstellen. Und auch bei Patrick konnten unsere Sichtweisen kaum konträrer sein, zu dritt sahen wir drei Kinder: den Patrick, der zu faul ist, selbst nachzudenken, um die Aufgabe zu erfüllen, den Patrick, der aufgrund einer Leseschwäche gar nicht imstande ist, Wörter aus einem Buchstabensalat zu filtern, und den Patrick, der aus Unsicherheit heraus Angst hat, Fehler zu machen, und daher lieber gleich auf die richtige Lösung wartet, bevor er sich sein Blatt und obendrein vielleicht sogar noch seine Mitarbeitsnote vermasselt. Ausgehend von unseren ganz individuellen Vorerfahrungen als Lehrpersonen, ehemalige Schüler*innen und Elternteile entstand durch diese Wahrnehmungsvielfalt ein fruchtbringendes Gespräch, in dem wir neben dem Kreieren neuer methodologischer Ideen zur Ermöglichung schulischer Lernerfahrungen und einem stressreduzierenden Austausch eigener erlebter Situationen auf Spannungsfelder gestoßen sind, die unserem aktiven Bewusstsein bislang verborgen geblieben waren. So kamen wir beispielsweise zur Erkenntnis einer in vielen Schulen vorherrschenden falschen Fehlerkultur, wie meine Kollegin dieses Phänomen treffend benannte, die dem schulischen Lernerfolg und vor allem der Freude am Entdecken entgegenwirkt, und waren uns einig, dass das für das Leben so bedeutsame „Lernen, aus Fehlern zu lernen" kaum Platz in unserer Unterrichtsgestaltung findet. Den Grund dafür konnten wir anhand eines weiteren Phänomens erahnen: Wir fanden uns selbst in einer Doppelrolle als Lehrer*in und Prüfer*in wieder, vor dem es aus der Sicht von Schüler*innen in erster Linie gilt, keine Fehler zu machen. Könnten sich Pädagog*innen ganz ihrer Arbeit mit den Schüler*innen widmen, während die Leistungsfeststellung in die Hände von externen Personen gelegt würde, so unsere Idee, läge der Fokus auf dem Vorbereiten, Unterstützen und Ermutigen der Kinder und Jugendlichen. Dadurch wäre erreicht, dass beide Seiten an einem Strang ziehen, um zu einem gemeinsamen Ziel zu gelangen. Dies ist nur eines von vielen Gedankenmodellen, die im Zuge unseres Vignettenlesekreises gewachsen sind, was aber folglich die Frage aufwirft, welche Früchte meine Kolleginnen und ich aus unserer arbeitsreichen Zusammenkunft ernten können, immerhin liegt es beispielsweise nicht in unserer Macht, aus unserer institutionell vorgegebenen Doppelrolle auszubrechen. Wir waren uns jedoch einig, dass allein der uns durch die Vignette ermöglichte Perspektivenwechsel nicht nur spannend und reich an Erfahrungen war, sondern uns vor allem in unserer Profession, unserer Selbstwahrnehmung und so indirekt auch in unserer Selbstwirksamkeit als Pädagog*innen gestärkt hat.

(Vincent Schatz)





Das Konzept der Inter-Subjektivität bzw. Zwischenleiblichkeit

Vignetten erfassen intersubjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, von denen die Vignettenschreibenden im Feld affiziert, getroffen werden.

Von etwas getroffen werden kann man, wenn gewohnte Handlungsabläufe und Verständniskategorien durchkreuzt, d.h. irritiert werden und dadurch ein neuer Sinn entsteht. Dieser miterfahrene Erfahrungssinn wird schriftlich zu fixieren versucht. So werden jene einprägsamen Momente in die narrative Textsorte der Vignette transformiert, in denen die Vignettenschreibenden selbst Erfahrungen gemacht und damit gelernt haben. Dabei werden die für eine Erfahrungsszene bedeutsamen Handlungen, die leiblichen Ausdrücke, Atmosphären und Stimmungen ästhetisch prägnant – wobei prägnant hier im Sinne von *pregnant*, d.h. trächtig bzw. mit Bedeutungsüberschuss zu verstehen ist – in Sprache übersetzt. Vignetten entziehen sich dabei dem Anspruch einer nachträglichen Rekonstruktion einer Situation, auch muss diese nicht in ihrem vollständigen Kontext wiedergegeben werden. In Vignetten wird bewusst nur das beschrieben, was auffordernd, stimulierend, anziehend oder abstoßend wirkt, was vorgefassten Erwartungen zuvorkommt. Sie zeigen, wie das Selbst, die Welt und andere in der Erfahrung der Lernenden anders als vorher verstanden werden können (vgl. Agostini 2020b).



Zwischenleiblichkeit

Mit der Vignette sollen intersubjektive Erfahrungen erforscht werden. In Anlehnung an Käte Meyer-Drawe (2001: 11) gehen Vignettenschreibende davon aus, dass die Welt des Zwischen (*inter*) und damit Erfahrungen zwischen Forschenden und Teilnehmenden dieser Inter-Subjektivität angehören. Den Bezugspunkt für diese intersubjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen stellt der Leib als Möglichkeit und Wirklichkeit aller Erfahrungen dar. So wird in Maurice Merleau-Pontys (1993) Konzept der „Zwischenleiblichkeit" deutlich, dass ich den fremden anderen benötige, der mir einen Zugang zu mir selbst und damit zu meinen eigenen (leiblichen) Erfahrungen eröffnet. Die durchlebten Erfahrungen der anderen entziehen sich uns als Wahrnehmende, nicht aber ihre leiblichen Artikulationen. Von den leiblichen Äußerungen der anderen sind wir als Wahrnehmende immer auch mitbetroffen. Dies bedeutet, dass im gemeinsamen Erfahrungsvollzug die anderen etwas preisgeben, was auch ich am eigenen Leib miterfahren kann. In einer gemeinsamen, geteilten Erfahrungssituation entsteht potenziell intersubjektiver sozialer Sinn, welcher weder nur mir noch nur dem anderen zuzuschreiben ist, wofür ich aber den anderen benötige, um ihn zum Ausdruck zu bringen.

Wahrnehmungen und Erfahrungen lassen sich dabei nicht auf eindeutige Begriffe oder Ausdrücke festlegen. Da Begriffe lebensweltlichen Erfahrungen entspringen, bleiben letztlich auch sie bedeutungsträchtig. So erfahren und wissen wir stets unerschöpflich mehr, als sich denken und sagen lässt. Dieser bedeutungsträchtige Erfahrungsüberschuss wird in Vignetten intersubjektiv übersetzt, ohne ihn letztlich festzuschreiben und zu vereinnahmen.
Phänomenologisches Forschen basiert somit auf dem intersubjektiven Charakter von Erfahrung. Indem beispielsweise die Lesenden einer Vignette die aufgezeigten Handlungen nachvollziehen, können sie damit die Plausibilität des konkreten Beispiels an sich selbst verifizieren. Erst in dieser Nachvollziehbarkeit liegt die Validität einer Vignette, welche dadurch ihrer Bewährung ausgesetzt wird (vgl. Agostini 2020b).

So gehen mit Vignetten zahlreiche Blick- und Hörschulungen einher, die eine professionalisierte pädagogische Wahrnehmung – gegen ‚falsche' Eindeutigkeitsideale – einleiten können. Im Umgang mit Vignetten ist ein Dreischritt ratsam, d. h. es empfiehlt sich ein Vorgehen

- beginnend beim gemeinsamen Lesen von ausgewählten Vignetten
- über das Verschriftlichen der beim Lesen von Vignetten gemachten Erfahrungen in der Form der Vignetten-Lektüre
- bis hin zum anspruchsvollen Verdichten von prägnanten Erfahrungssituationen in der Form von Vignetten.

Letzteres setzt bereits eine bestimmte sensibilisierte Wahrnehmungsweise voraus.





Wie wird eine Vignette geschrieben?

„Die Vignette lenkt [den] Blick auf Alltägliches, man bemerkt auch viel Positives dadurch, das sonst verborgen bleiben würde, und es wird möglich, den ‚Zauber von Unterricht' zu erfassen."

(Rückmeldung einer angehenden Lehrperson aus einem Workshop zur Vignettenforschung)

Die besondere Herausforderung des Vignettenschreibens liegt darin, sich sprachlich dem zu nähern, was nicht in Sprache aufgeht. Die Aufmerksamkeit gilt deshalb insbesondere leiblichen Äußerungen, ist also nicht allein auf verbalen Ausdruck und kognitive Leistung fokussiert, sondern es wird versucht, offen zu sein für Ausdrucksformen wie Bewegungen, Gesten, Blicke, Interaktionen, Stimmungen und Atmosphären, die sich in Mimik, Gestik, Tonalität, Rhythmik und Körperhaltung abzeichnen. Notiert werden muss dafür neben dem *Was* des Gesagten auch das *Wie* einer Sprachgeste: Welche Verben geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde? Gleiches gilt für das Nachzeichnen der Blickrichtungen, die zwischen einer Sache und einer Person hin- und herwandern oder das Versprachlichen ihrer Bewegungsnuancen: Ist das Hinausgehen einer Schülerin aus der Klasse eher ein Tänzeln, ein Trippeln, ein Gleiten oder ein Stöckeln? Wie gestalten sich die Blicke eines Kindes bzw. die Zungenbewegungen von Nicole, wie in dem vorherigen Beispiel von Nicole, Patrick und Herrn Jakob? Der Fokus liegt dabei auf Erfahrungen, in denen für die Lernenden eine Irritation ihrer Erwartungshaltung stattfindet. Die Kunst des Vignettenschreibens besteht dabei darin, die gemachten Erfahrungen sprachlich so zu vergegenwärtigen, dass diese Erfahrungen für die Lesenden einer Vignette *neu* erfahrbar werden (vgl. Agostini 2020b).

Auf diese Weise protokollieren Vignettenschreibende im pädagogischen Feld Anzeichen von Erfahrungen, die von ihnen möglichst rasch im Anschluss an die Datenerhebung narrativ zu Rohvignetten verdichtet werden.

Von der Rohvignette zur finalen Vignette – der Schreibprozess

1.	2.	3.	4.	4.1	4.2
Protokollieren – Wahrnehmungen einer Situation aufnehmen und verschriftlichen	Verfassen der Rohvignette	(Mündliche/ kollegiale) Validierung	Überarbeitung der Rohvignette	'Blackening out'	'Directors Cut'
Das Protokollieren dient dem schriftlichen Festhalten jener Wahrnehmungen, welche die Teilhabe an einer Erfahrung und die eigene Resonanz auf den anderen (z. B. das Kind oder die Jugendliche) oder das andere (z. B. die Sache) in den Vordergrund rücken. Das bedeutet, wie vorhin bei der Vignette beschrieben, dass die miterfahrene Erfahrung bzw. die intersubjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, von denen die Vignettenschreibenden im Feld (in der Forschungssituation) affiziert, ‚getroffen' werden, festgehalten werden.	Als ‚Rohvignette' kann – analog zu einer ‚Rohfassung' – die erste Version einer Vignette bezeichnet werden. Bei der Rohvignette ebenso wie schlussendlich in der Vignette sollen drei Bereiche – in einer idealtypischen Art und Weise – beleuchtet werden. *Was passiert?* Ablauf, Fakten, Handlungen *Wie passiert etwas?* Pathische Elemente, d. h. irritierende und verunsichernde Momente *Was affiziert?* Resonanz auf das Geschehen, Abweichungen davon sind natürlich zulässig bzw. können im Verlauf des Prozesses notwendig werden.	Die Rohvignette wird einer (Forschungs-)Gruppe und ggf. den Beteiligten, die in der Situation anwesend waren, vorgelegt. In weiterer Folge wird diese angereichert und sprachlich verdichtet. Bei der Validierung werden die Beteiligten gebeten, die Situation – ausgehend von der eigenen Sichtweise – zu schildern. Die Vignettenschreibenden behalten dabei immer die Deutungshoheit – schließlich handelt es sich um ihre intersubjektive Erfahrung. In diesem Schritt des Schreibprozesses können Kontextinfos oder direkte Reden ggf. ergänzt bzw. korrigiert werden. Das Validieren dient nicht einem vollständigen Rekonstruieren der Erfahrungssituation im Sinne der Suche nach der ‚Wahrheit' eines Falles, sondern einer Präzisierung der Sprache und des Erfahrungskontextes.	Beim Überarbeiten steht insbesondere die Frage im Vordergrund, wie der in der Situation wahrgenommene Erfahrungssinn möglichst prägnant in Sprache übersetzt werden kann. So müssen die verwendeten Wörter sorgfältig geprüft werden. Wichtig dabei ist, dass es nicht um ein Aufzeigen, sondern um ein Hinzeigen auf das Wahrgenommene und (Mit-) Erfahrene geht. Erst nach diesem intersubjektiven Begutachtungsprozess geht es ans Finalisieren der Vignette.	Dies geschieht vor dem Hintergrund der Fragestellung: Was in der Vignette wäre für das Verstehen des Geschehens nicht (zwingend) notwendig? Gleichzeitig wird der Fokus auf das Wesentliche der Erfahrungsszene geschärft. Somit zeigt sich einerseits, was an Beschreibung verloren geht, und andererseits, was zum Zweck der Prägnanz einer Erfahrung weggelassen werden könnte. So werden Fragen geklärt wie: Bleibt die Atmosphäre miterfahrbar? Bleibt der Moment der Ko-Affizierung erhalten? Ist ein Nachvollzug der Situation möglich? Gibt es literarische Passagen, die weggelassen werden können? Was ist verzichtbar?	Trotz all der Vorschläge der Anreicherung und Kürzung in den vorangegangenen Phasen agieren die Vignettenschreibenden analog zu Regisseur*innen, die sorgfältig prüfen, was letztendlich in die Vignette aufgenommen und wie sie verfasst wird. Die Auswahl, welche Wörter, Sätze oder Passagen Verwendung finden, um (Mit-)Erfahrenes, Wahrgenommenes, Atmosphärisches oder Gehörtes auszudrücken, dient dem Verlebendigen, wobei besonderes Augenmerk auf die Sprache des Leibes gelegt wird. Die Vignette soll sich mit vermeintlicher Leichtigkeit lesen lassen, jedoch eine Vielschichtigkeit zum Ausdruck bringen, die es zu entfalten gilt (vgl. Schratz et al. 2012: 37).

(vgl. Thielmann 2020: 70-76)

Reflexionsfragen

In den folgenden Punkten werden Fragen angeführt, die sowohl im Hinblick auf das Schreiben von Vignetten als auch zur Reflexion dieser Erfahrungsmomente herangezogen werden können.

1) Perspektive auf Wahrnehmung(en)/Erfahrung(en):

- Ist/(Sind) die Wahrnehmung(en)/Erfahrung(en) nachvollziehbar und miterfahrend beschrieben, sodass Leser*innen regelrecht in die Vignette ‚hineingezogen' werden?
- Bleibt die Mehrdeutigkeit der Vignette erhalten?
- Finden sich Begriffe, die eine eindeutige Interpretation nahelegen und im Widerspruch zur angezielten Mehrdeutigkeit einer Vignette stehen könnten?

2) Sprachliche Verdichtung:

- Steht die Deskription bei der Vignette im Vordergrund?
- Gelingt es, eine erklärende Metaperspektive oder interpretative Verdichtung zu vermeiden?
- Sind präreflexive und reflexive, präzise und prägnante Elemente so aufgeteilt, dass affizierende und leibliche Momente konkret, anschaulich und dicht beschrieben sind?

3) Erkenntniswert:

- Wird der beispielhafte Charakter der Vignette erfüllt?
- Ist die Darstellung in der Vignette so formuliert, dass Leser*innen aus der konkreten Darstellung etwas Allgemeines lernen bzw. einen allgemeinen Erkenntniswert ziehen können?
- Können Leser*innen etwas Neues aus der Vignette lernen?
- Eignet sich die Vignette dazu, das Vertraute und vermeintlich Selbstverständliche „aufzustören"?

Wo kann eine Vignette geschrieben werden?

In jedem pädagogischen Arbeitsbereich

Die Vignettenforschung geht davon aus, dass Informationen über Lernergebnisse nicht ausreichen, um die Effektivität und Fruchtbarkeit der pädagogischen Praxis zu beurteilen. Vignetten stellen eine gewinnbringende Möglichkeit für pädagogisch Handelnde in Bildungsinstitutionen dar, die lernseitige Aufmerksamkeit zu schärfen und verschiedene pädagogische Facetten im Lehr-Lernprozess zu beleuchten. Als Beispiele seien die Schulklasse, Jugendeinrichtungen, sozialpädagogische Einrichtungen sowie Angebote der Erwachsenenbildung und Weiterbildung genannt.

In der Lehrer*innen- bzw. Pädagog*innenbildung

Für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen bzw. pädagogisch Handelnden spielt die Reflexion fachdidaktischen und pädagogischen Handelns und Wissens eine zentrale Rolle (Helsper/Tippelt 2011). Das Vignettenschreiben ist eine besondere Weise des Hinschauens, Hinhörens und Hinspürens auf das, was Lernende in Kindergärten, Schulen, an der Universität, in Praktika sowie in der Aus- und Weiterbildung an tertiären Bildungsinstitutionen erfahren. Die Vignetten erleichtern Studierenden den Einstieg in eine zu entwickelnde Forschungs- und Unterrichtshaltung, weil sie unmittelbar an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen, an Ereignisse, die ihnen widerfahren, die sie also nicht vorhersehen oder einplanen können, die sie irritieren, befremden, verunsichern, verwirren und an den Rand ihrer Selbstwirksamkeit bringen, sodass die Frage der Selbstbehauptung im pädagogischen Feld dringlich wird.

Vielleicht resultiert auch gerade daraus die Frage hinsichtlich des Umgangs mit dem oft nur unzureichend ausbalancierten Praxis-Theorie-Verhältnis: ein Thema, das auch von Studierenden immer wieder als Problem adressiert wird und das sie bereits während ihres Studiums bis in die spätere Praxis begleitet. Die Arbeit mit Vignetten als Teil der Lehre kann handlungsnahes Professionswissen für Situationen aufbauen, in denen künftige Lehrpersonen schnell situativ angemessene Handlungsstrategien identifizieren und ausführen können. Durch Vignetten sind Lehramtsstudierende auch frühzeitig mit einer lernseitigen Perspektive konfrontiert, um den bildenden Charakter von Erfahrungen der Schüler*innen deutlich zu machen (vgl. Schratz 2020).

„Was habe ich gelernt? Dass Irritationsmomente eine gewisse Überwindung bzw. Mut benötigen, um eine offene Haltung beizubehalten; obwohl sich im Inneren alles sträubt, erschließt sich nach der Überwindung eine Vielzahl an Sinnpotenzialen und Interpretationsfreiräumen, die vermutlich ohne Irritationen viel ‚flacher' ausgefallen wären."
(Rückmeldung aus einem Seminar zur Vignettenforschung)

In pädagogischen Institutionen

Vignetten werden auch für die Unterrichts- und Schulentwicklung eingesetzt. Sie können Lehrkräften und Schulleitungen erweiterte und/oder neue Einsichten in Lern- und Bildungsprozesse geben, sie ermöglichen es, dass die Akteur*innen des pädagogischen Handelns in der Interaktion mit ihren Institutionen, Hierarchien und Machtbedingungen, Handlungsmöglichkeiten reflektieren und daran lernen. Dies gilt auch für Leitungspersonen und Institutionen in anderen pädagogischen Feldern.

Als prägnante Beschreibungen schulischer Erfahrungsmomente ermöglichen Vignetten einen engen Bezug zur eigenen unterrichtlichen Praxis und können somit als erfahrungsbasierte Daten dazu beitragen, die eigene pädagogische Praxis professionell weiterzuentwickeln und Entscheidungsprozesse an Schulen zu unterstützen (Agostini/Mian 2019). Dadurch öffnen sie in den Institutionen einen Raum für kommunikative Aushandlungsprozesse (z. B. kollegiale Hospitationen, erfahrungsbasierte Rückmeldungen) und Qualitätssicherungsprozesse (Überprüfung von Lehrplänen, Selbstevaluation). Vignetten dienen also als Evidenz gelebter Praxis in der Evaluation von Schule und Unterricht und so werden sie auch im Rahmen des OECD-Programms „Innovative Learning Environments" als Evaluationsinstrument eingesetzt (vgl. Westfall-Greiter/Dienhofer 2017). Die über Vignetten gesammelten Daten können somit für Schule und Lehrpersonen relevante Fortbildungsangebote aufzeigen.

Gemeinsame Lektüren von Vignetten in kollegialer Auseinandersetzung mit dem Potenzial der Miterfahrung der Erfahrungsmomente für pädagogisch taktvolles pädagogisches Handeln sind auch in professionellen Lerngemeinschaften relevant. So können Kolleg*innen Einblicke in die Erfahrungen Einzelner bekommen, um alle Facetten des Lernens aufzuspüren, Ist-Soll-Bilder zu identifizieren und kritisch zu befragen und somit eine standortspezifische Schul- und Praxisentwicklung zu ermöglichen.

Im sozialen Raum

Vignetten eignen sich auch für die Wahrnehmung und Reflexion von Aushandlungs- und Austauschprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Mensch und Welt: Wie positionieren sich Menschen im sozialen Raum, wie eignen sie sich Teilhabe an, wie erfahren sie Exklusion, wie lernen sie und bilden sich im Antworten auf gesellschaftliche, ökonomische, soziale Anforderungen? Zu diesen Fragen können Vignetten überall geschrieben werden – an der Bushaltestelle, am Bahnsteig, auf einem Platz, in einem Geschäft, in einer Ausstellung, bei performativen Inszenierungen wie etwa Forumtheater oder Kunstaktionen.

*Autor*innen:*
Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer, Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



Literatur

Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignettenforschung. Digitale Lehr- und Lernplattform, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen. https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/ [Zugriff: 12.04.2021].

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 23, 3, S. 25-30.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professinalitaet.pdf [Zugriff: 12.04.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani, mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränderte Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 11-15.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-140.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Symeonidis, Vasileios/Papadopoulou, Vassiliki (2020): I mathisi os empeiria: Mia fainomenologiki proseggisi stin ekpaideutiki ereuna me ti xrisi vignettwn [Ein phänomenologischer Ansatz innerhalb der Bildungsforschung veranschaulicht am Beispiel von Vignetten]. Educational Review 37, 70, S. 143-158. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690 [Zugriff: 12.04.2021].

Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen'. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 65-80.

Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/ Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (3). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 77-94.

Notizen



Notizen





LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln

LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln





Vignetten befassen sich im weitesten Sinne mit Lernprozessen und Bildungserfahrungen. Damit ist auch das Lernen der Pädagog*innen selbst gemeint, die an Vignetten das pädagogische Handeln wahrnehmen und reflektieren können. Pädagogische Arbeit – ob in der Kinderbetreuung, in der Jugendarbeit, in der Schule, in der Erwachsenenbildung, in der sozialen Arbeit – ist kein monodirektionales Handeln der pädagogischen Fachkräfte, sondern ist eingebunden in einen gemeinsamen Lernprozess mit jenen, denen die pädagogische Arbeit gewidmet ist.

Am Beispiel der Schule: Lehren und Lernen bedingen sich gegenseitig. Das Lehren der Lehrkräfte dient dem Lernen der Schüler*innen, in das aber auch die Lehrenden eingebunden sind. So kann jede Lehr- und Lernsequenz Anlass für das Lernen der Lehrer*innen sein. Diese Wechselwirkung erfolgt nicht immer bewusst, birgt aber – wahrgenommen und reflektiert – ein hohes Potenzial gerade für Professionalisierung. Das Gelernte wird zu einem Erfahrungsschatz für pädagogische Professionalisierung, wenn Pädagog*innen an den Vignetten ihre Wahrnehmung und Reflexion von Lehr-Lern-Geschehen oder eben den Interaktionen in anderen pädagogischen Feldern schärfen und verfeinern. So lassen sich pädagogisches Handeln und Lernen als verschränkter Prozess verstehen, der sowohl alle Beteiligten als auch ihr Umfeld betrifft, ob dies nun die Schule, eine pädagogische Einrichtung oder Bildungsinstitution ist.

Lehr- und Lernseits

Michael Schratz (2009) hat das Begriffspaar *lehr-* und *lernseits* geprägt. Mit *lehrseits* ist gemeint, dass zum Beispiel eine Lehrperson lehrend handelt, indem sie Materialien zur Verfügung stellt, Dinge erklärt, Fragen aufwirft und vieles mehr. Die Hypothese dahinter ist, dass diese Handlungen das Lernen der Schüler*innen aktivieren und unterstützen. *Lernseits* meint das Lerngeschehen selbst, in das sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen einbezogen sind und das nicht allein vom didaktischen Handeln bestimmt wird, sondern davon abweichen, ja diesem sogar entzogen sein kann. Sich als Lehrkraft auf die Lernseite zu begeben, bedeutet eine Hinwendung zum Lerngeschehen selbst, wie es sich zeigt. Dies erfordert ein Innehalten im didaktischen oder pädagogischen Handeln, um die Schüler*innen, die Kinder, die Jugendlichen mit einem neuen Blick wahrzunehmen, der nicht mehr allein dem lehrseitigen Instrumentarium vertraut. In den Vignetten zeigt sich dies möglicherweise als Zulächeln, Nicken, in einem Nachfragen und Sich-etwas-erklären-Lassen. „Es geschieht etwas zwischen den Lernenden und den Lehrenden." (Peterlini 2016: 105) Nach diesem Verständnis wird Lernen nicht allein lehrseits angeleitet,

auch nicht nur lernseits geleistet, sondern ist ein interaktionales Geschehen zwischen den pädagogisch Handelnden, den Lernenden, dem vorgegebenen Wissensstoff und den jeweiligen Aufgabenstellungen, den sozialen und ökonomischen Bedingungen, unter denen es geschieht, den Vorerfahrungen der Beteiligten. Das Vertrauen auf didaktische oder pädagogische Machbarkeit des Lernens wird damit gedämpft. Dass sich Schüler*innen etwa für etwas interessieren, „ist lehrseits nur eine Hoffnung, eine Absicht, ein Versuch, ereignen muss es sich lernseits" (ebd.: 178). Dies bedeutet lehrseits auch eine Entlastung, da das Lernen nicht mehr in der Hand der Lehrenden und pädagogisch Handelnden alleine liegt. Die Arbeit mit Vignetten ist deshalb darauf gerichtet, das Geschehen lernseits wahrzunehmen und zu reflektieren. Durch die vielfältigen Deutungen entstehen Möglichkeitsräume von Wahrnehmung und pädagogischem Handeln, welche das Repertoire der Lehr- und Fachkräfte erweitern können (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018).

Professionalisierung versteht sich im Ansatz der Vignettenforschung als Erweiterung der Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten. Ebenso wie für Schüler*innen, Kinder, Jugendliche oder lernende Erwachsene stehen auch für die pädagogischen Fachkräfte nicht unterstellte Defizite im Vordergrund, sondern ihre Potenziale. Diese stehen in einem Spannungsfeld zwischen dem gewohnten Handeln und dem vertrauten Wissen einerseits und neuen Anforderungen und alternativen Handlungsmöglichkeiten andererseits. Dies kann auch mit Verunsicherungen und Irritationen einhergehen.

„Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht." (Meyer-Drawe 2012: 15)

Dieses Prinzip der Negation – dass das Vertraute für das Lernen von Neuem immer ein Stückweit preisgegeben oder zumindest in Frage gestellt werden muss, um für Neues offen zu sein – ist nicht gleichbedeutend mit negativen Erfahrungen, die erst das Lernen ermöglichen. Dies kann zwar der Fall sein, etwa wenn sich ein Kind an einer Herdplatte verbrennt und dadurch lernt, das nächste Mal nicht mehr die Hand daraufzulegen. Die Negation kann aber auch bedeuten, dass negative Erfahrungen „negiert", also durchkreuzt werden, etwa, wenn Pädagog*innen an den ihnen Anvertrauten Eigenschaften wahrnehmen lernen, die sie vorher nicht gesehen haben, und ebenso, wenn sie selbst lernen, sich etwas zuzutrauen, das sie sich vorher nicht zugetraut haben.

Lernen in diesem Verständnis erfordert und fördert eine pädagogische Haltung, die sich für das Wagnis neuer Sichtweisen und Handlungsoptionen öffnet. Eine solche Haltung kann dazu befähigen, immer wieder auf neue Herausforderungen zu antworten, die Wahrnehmung für erweiterte Einsichten zu öffnen und das bisher Unversuchte zu versuchen. Es geht darum, sich achtsam den Lernenden, den Dingen und den jeweiligen Situationen zuzuwenden. Beobachtende lassen sich durch bestimmte Momente, Phänomene oder Begebenheiten affizieren. Dabei spielen gerade pathische, also emotional anregende, nicht steuerbare, sondern uns überraschende, ergreifende, irritierende, auffordernde Momente eine wesentliche Rolle. Dies kann sich als ein freudiges Erstaunen, ein herzerwärmendes Jubeln, aber auch als ein irritiertes Stutzen oder ein ratloses Zurücklassen zeigen.



Vignette: Sascha, Frau Sommer

Die Klasse sitzt versammelt im Kreis. Vorsichtig die einzelnen Silben betonend, liest Sascha die an der Tafel stehende Forschungsfrage laut vor: „Worauf müssen wir bei der Gestaltung der Plala..." Beim Wort Plakate gerät sie ins Stocken. Wiederholt setzt sie an, aber das Wort Plakate will ihr einfach nicht korrekt über die Lippen. Sie zieht die Schultern hoch, schließt die Augen: „Pala. Nein ... Plakal", versucht sie erneut. „Möchtest du die Silbenbogen einzeichnen?", wendet sich Frau Sommer, die Lehrerin, mit ruhiger Stimme an Sascha. Mit dem Blick zur Lehrerin nickt Sascha. Etwas zögerlich nimmt sie den Stift, geht zur Tafel und zeichnet die Bögen unter die Forschungsfrage ein. Zurück am Platz beginnt sie erneut die Forschungsfrage vorzulesen. Diesmal meistert sie das Wort ‚Plakat' auf Anhieb. Mit einem Lächeln wendet sie sich der Lehrerin zu. Leise wiederholt sie das Wort: „Plakat". (Anderegg, unveröffentlicht)

LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln

Erfahrungsbericht: Eine Leere, welche Ungewissheit hervorruft

Die Situation war ein ergreifender Moment und, ohne zu wissen, warum, war für mich sofort klar, dass aus diesem Moment eine Vignette entstehen würde. Ohne mich zu fragen, was mich an der Situation affiziert hat, habe ich die Vignette in einer Rohfassung in mein Forschungstagebuch geschrieben und sie am Abend und später in der Forschungsgruppe mehrmals überarbeitet. Bis heute kann ich leiblich nachfühlen, wie ich zusammen mit der Klasse im Sitzkreis gesessen und Sascha beim Vorlesen beigewohnt habe.

Was mich an der Situation affiziert hat, hat sich mir erst mit der Zeit gezeigt. Je nach Lesart nehme ich immer noch Unterschiedliches wahr. Eine mögliche Lesart der Vignette ist das Staunen über die Ruhe und Gelassenheit von Sascha, aber auch der Klasse und der Lehrerin angesichts des anfänglichen Scheiterns beim Vorlesen des Wortes ‚Plakat'. In der Klasse – so scheint es – herrscht eine Kultur, in der man auch einmal scheitern kann und wo die Schüler*innen die nötige Zeit und gezielte Unterstützung bekommen. Wenn ich mich an meine Zeit als Lehrer zurückerinnere, dann ist es mir häufig schwergefallen, solche Momente zuzulassen. Sehr schnell hätte ich als Lehrer wohl eingegriffen, um Sascha die Peinlichkeit des Versagens zu ersparen. Dabei muss es – so lese ich heute die Vignette – gar nicht peinlich sein und vielleicht hat das Nicht-Zulassen sehr viel mehr mit mir als mit meinen Schüler*innen zu tun. Als Lehrer ist es sehr viel einfacher, mit Gelingendem umzugehen, denn das Scheitern eröffnet eine Leere, welche Ungewissheit hervorruft.

Vielleicht affiziert mich deshalb auch der letzte Satz in der Vignette besonders: Mit dem Blick zur Lehrerin wiederholt Sascha für sich selber leise, aber doch hörbar, das Wort ‚Plakat'. Hier zeigt sich kein Scheitern, sondern ein Gelingen.

(Niels Anderegg)

Die Auswirkungen von pädagogischen Interventionen können nicht geplant werden, sondern sind immer erst im Nachhinein sicht- und bearbeitbar. So war es für Frau Sommer, die Lehrerin von Sascha, nicht voraussehbar, dass Sascha Schwierigkeiten beim Vorlesen des Wortes ‚Plakat' haben würde, und ihre Intervention deshalb nur bedingt planbar. Es wäre auch vorstellbar gewesen, dass andere Schüler*innen in der Situation zu lachen beginnen, dass Sascha das Einzeichnen der Silbenbögen nicht hilft oder sie auf das Stolpern mit Wut oder Trauigkeit reagiert. Pädagog*innen müssen in konkreten und komplexen Situationen Antworten suchen und Entscheidungen treffen. Darauf gibt es keine vorgefertigten Antworten, sondern eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen ist erforderlich.

Dies gilt auch für Professionalisierungsanstrengungen. Die Arbeit mit Vignetten beabsichtigt keine zielgerichtete Entwicklung, sondern ein Lernen als Erfahrung und eine Reflexion derselben.



Reflexionsfragen

- Welcher Moment in der Vignette affiziert Sie? Warum?
- Versetzen Sie sich in die unterschiedlichen Rollen. Was spüren Sie?
- Wie gelingt es, solche Momente im Schulalltag erfahren zu können?
- Was können Sie als Pädagog*in dazu beitragen?
- Haben Sie in Ihrem Berufsalltag ähnliche Erfahrungen gemacht?



4.

Professionelle Entwicklung von Pädagog*innen durch Lernen als Erfahrung

Unter dem Begriff der Professionalisierung wird eine Weiterentwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen verstanden, welche für eine Profession konstitutiv sind und sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt. Im Kern geht es dabei um Lernen, das sich sowohl im Rahmen des Berufsalltages unauffällig und ungezielt und bewusst in der Reflexion und unter Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen vollzieht. Die Auseinandersetzung mit Vignetten beinhaltet für die Professionalisierung von Pädagog*innen drei unterschiedliche Potenziale:

A. Potenzial der Wahrnehmung

Eine sensibilisierte und ausdifferenzierte Wahrnehmung ist von großer Relevanz für jede pädagogische Arbeit. Unsere Wahrnehmungen haben eine sinnliche Grundlage und sind zugleich durch unsere Vorerfahrungen durch ökonomische, gesellschaftliche, kulturelle Praxen beeinflusst. Vignetten eröffnen die Tür für neue Möglichkeiten der Wahrnehmung gerade auch durch die besondere Aufmerksamkeit für leibliche Ausdrucksweisen.

B. Potenzial der Miterfahrung

Miterfahrung ist in phänomenologischer Hinsicht unsere menschliche Begabung, andere als Erfahrende erfahren zu können, wie es Ronald D. Laing (vgl. 2015: 12) beschreibt. Da wir wohl Verhalten, nicht aber Erfahrungen beobachten können, würden wir ohne Miterfahrung blind füreinander bleiben, da wir nie wüssten, ob das beobachtete Verhalten eine Erfahrung ist – und welcher Art. Auf dieses Potenzial vertraut die Vignettenforschung, und es ermöglicht den Pädagog*innen, sich in die ihnen Anvertrauten hineinfühlen zu können.

C. Potenzial der Offenheit

Offenheit bedeutet, so weit wie möglich den uns pädagogisch Anvertrauten unvoreingenommen zu begegnen und sich dabei auch möglichst offen mit den eigenen Annahmen zu befassen. Das Verfassen von Vignetten erfordert und fördert diese Haltung gleichermaßen: Das Hinsehen, Hinhören und Hineinfühlen in das, was sich zeigt und die Aufmerksamkeit anzieht (affiziert), schult die sinnliche Wahrnehmung. Die gemeinsame diskursive Lektüre und Reflexion der Vignetten eröffnet in einem weiteren Schritt neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.

Professionelle Entwicklung von Organisationen durch Lernen als Erfahrung

Pädagog*innen arbeiten in Organisationen und teilen sich meist gemeinsam mit Kolleg*innen die Verantwortung für eine Klasse oder eine Gruppe. Verschiedene Fachpersonen arbeiten kooperativ zusammen, bringen ihre Expertise ein, um so gemeinsam die Schüler*innen zu fördern. Über die professionelle Entwicklung der einzelnen Personen ist deshalb auch das Lernen der Organisation selbst nötig. Dies aus drei Gründen:

A. Potenzial des Kontextes

Organisationen bilden den Kontext, innerhalb dessen Pädagog*innen aktiv sind. Dieser Kontext aus Kultur, Haltungen, Strukturen und vielem mehr kann für die Arbeit der Pädagog*innen förderlicher oder auch hinderlicher sein. Es ist deshalb wesentlich, dass sich der Kontext ebenfalls weiterentwickelt und den sich stellenden Fragen und Herausforderungen anpasst.

B. Potenzial der Kooperation

Die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen kann sich unterschiedlich gestalten. Damit eine solche möglichst lernfördernd wirkt, ist eine enge, auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit nötig, welche nicht nur freundlich organisatorische Belange regelt, sondern auch kontroverse Auseinandersetzungen zu pädagogischen Fragen zulässt. Gelingt eine produktive, dialogische Auseinandersetzung mit Vignetten, entsteht ein Austausch über Visionen und Haltungen, aus denen – auch bei unterschiedlichen Deutungen – ein Lernen der Gruppe und der Institution angeregt wird.

C. Potenzial des organisationalen Lernens

Lernen – auch jenes von Organisationen und Gruppen – vollzieht sich an Anforderungen und Fragestellungen aus der pädagogischen Praxis. Dazu ist eine Kultur des Austausches, der Auseinandersetzung und gemeinsamen Verantwortungsübernahme innerhalb der jeweiligen Institutionen und Gruppen förderlich. Sich darin zu üben, gemeinsam über die eigene pädagogische Arbeit zu sprechen, ist hilfreich, um Antworten für pädagogische Herausforderungen zu finden. Die Arbeit mit Vignetten, die auf unterschiedliche Weise gelesen und gedeutet werden, kann dazu beitragen, Ängste des Nicht-Genügens und Befürchtungen des Versagens zu mindern zu Gunsten der gemeinsamen Verantwortung.

Pädagogisches Leadership – als Multiplikator*in Wirkung haben

Die Professionalisierung von Pädagog*innen kann, systematisch für die ganze Organisation genutzt, die Qualität der Arbeit für alle Beteiligten steigern. Das, was einzelne Personen tun, wird zu etwas Gemeinsamen. Die*Der einzelne Pädagog*in agiert nicht mehr als Einzelkämpfer*in, sondern die unterschiedlichen Kompetenzen des Teams werden systematisch gefördert und systemisch genutzt. Grundlage ist ein gemeinsames (pädagogisches) Verständnis, welches Orientierung gibt, jedoch nicht einengend wirken darf. Die Idee von Multiplikator*innen nimmt diese Idee auf: Einzelne Personen beschäftigen sich mit spezifischen Themen, eignen sich Kompetenzen an und tauschen sich mit ihren Kolleg*innen aus. So einleuchtend diese Vorstellung in der Theorie erscheinen mag, so schwierig ist sie in der Praxis umzusetzen. Die Multiplikator*innen sind drei Schwierigkeiten ausgesetzt:

Teacher Leadership

Viele Multiplikator*innen haben die Schwierigkeit einer unklaren Aufgabe und Funktion: „Mach mal" genügt als Auftrag nicht. Multiplikator*innen sind Teacher Leaders, also Führungspersonen. Sie sind Lehrkräfte oder pädagogische Mitarbeitende, welche ausgehend von ihrer Profession Führung und Verantwortung über das eigene Tätigkeitsfeld hinaus wahrnehmen.

Gemeinschaftliche Schulführung

Pädagogisches Leadership bedarf einer engen Zusammenarbeit mit der Leitung der jeweiligen Einrichtung oder Schule. Diese muss hinter dem Anliegen der Multiplikator*innen stehen und sie in ihrer Tätigkeit unterstützen. Dabei gehört zur Unterstützung auch, sich einmal zurückzunehmen und die Verantwortung und Führung an andere zu übergeben. Führung ist in diesem Verständnis – wir sprechen von gemeinschaftlicher Schulführung – ein Zusammenspiel verschiedener Personen, beinhaltet Wechselwirkungen zwischen Funktion und Kompetenz und besteht aus einem Ausbalancieren von Hierarchie und Agilität.

Kultur

Kolleg*innen zu führen, aber auch sich von Kolleg*innen führen zu lassen, ist keine Selbstverständlichkeit und benötigt gegenseitige Anerkennung und eine gemeinsame Ausrichtung. Das Anerkennen der Kompetenz der anderen, das Erkennen des eigenen Gewinnes durch die Anerkennung und das Teilen einer gemeinsamen (pädagogischen) Vorstellung sind Schlüsselelemente von gemeinschaftlicher Schulführung. Sie benötigen eine Kultur des Vertrauens: Vertrauen in sich selbst, in die anderen und in die gemeinsame Sache.

V

Vignette: Andreas, Karin

Als der „letzte Punkt", wie Andreas Andersen betont, des Gesprächs zwischen ihm als Stufenleiter und Karin Kuhn als Schulleiterin abgeschlossen ist, lehnt er sich in seinem Stuhl zurück. Karin Kuhn tut es ihm gleich, und einen kurzen Moment verharren sie in dieser Position. „Gestern hattest du ja ein Gespräch mit der Käthe Klaus und der Bettina Bossard", durchbricht Andreas Andersen die Stille. Karin Kuhn nickt kurz, und nachdem Andreas Andersen schweigt, ergänzt sie: „Es war schwierig." Jetzt nickt Andreas Andersen, wenn auch merklich langsamer. „Beide waren der Meinung, dass Sabine in der Klasse nicht mehr tragbar ist und sie deshalb besser an eine Förderschule wechseln sollte", fährt Karin Kuhn fort. Ein weiteres Mal nickt Andreas Andersen, noch langsam, fast nicht erkennbar. Den Blick direkt auf Karin Kuhn gerichtet: „Mir wär's lieber gewesen, wenn sie zu mir statt zu dir gekommen wären", reagiert er. „Das war mir nach dem Gespräch auch bewusst", antwortet Karin Kuhn mit wieder an Festigkeit gewinnender Stimme und fügt, nach einer kurzen Pause, „tut mir leid" an. Mit einer Handbewegung wischt Andreas Andersen die Entschuldigung der Schulleiterin weg. „Ach, geschenkt. Darum geht es mir gar nicht", reagiert er mit einem Lächeln und fährt fort: „Ich mache mir Sorgen um die beiden". Er erzählt, dass Bettina Bossard, die Sonderpädagogin, bei „jedem zweiten Kind" der Meinung ist, dass dieses Kind in einer Förderschule besser aufgehoben wäre. „Und die Käthe lässt sich von ihr anstecken", endet er seine Darstellung. „Das habe ich mir gestern fast gedacht", antwortet Karin Kuhn, „ich habe die Käthe immer ganz anders eingeschätzt." „Sie ist auch anders", wehrt sich Andreas Andersen, „aber seit letztem Sommer, seit diese Sonderpädagogin bei uns ist …" Karin Kuhn lacht kurz auf und Andreas Andersen stimmt mit ein. Sie gönnen sich noch einen Schluck Kaffee und beratschlagen, was zu tun ist. (Anderegg 2020: 115)

*Autor*innen: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss*



4.

Reflexionsfragen

- Was spricht Sie in der Vignette an?
- Wo und wie zeigt sich für Sie Führung in der Vignette?
- Wo und wann können Sie in der Schule Einfluss nehmen?
- Welche Möglichkeiten haben Sie, pädagogische Anliegen mit anderen zu teilen?
- Wann und wie haben Sie von Kolleg*innen lernen können?
- Wann und wie konnten Ihre Kolleg*innen etwas von Ihnen lernen?



Literatur

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken." Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/ Anderegg, Niels (Hrsg.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, S. 108-123.

Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Notizen



EPILOG

Das Gelingen in Ihre Hände legen

„Beim Lehren legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand" – die einleitend schon zitierte Einsicht von Bernhard Waldenfels (2009: 32) sei auch ans Ende dieser Handreichung gestellt. Die Arbeit mit Vignetten als ein praxisorientierter Ansatz der phänomenologischen Pädagogik legt das Gelingen in Ihre Hände. Sie sind es, die an Ihrem Arbeitsplatz, an Ihrer pädagogischen Wirkungsstätte damit arbeiten können – indem Sie selbst Vignetten schreiben, Kolleg*innen dazu anregen, vielleicht die Leitung der Institution zu einem Workshop bewegen. Oder aber auch, indem Sie sich im pädagogischen Alltag immer wieder eine kleine Pause zum Innehalten gönnen und den vielleicht durch die Arbeit mit Vignetten geschärften und verfeinerten Blick schweifen lassen, Ihre Sinne öffnen für die Menschen, mit denen Sie arbeiten, für die Situationen, in denen Sie stehen, die Sie manchmal überfordern mögen, manchmal auch beglücken.

Mit dieser Handreichung beginnt die eigentliche Arbeit. Wir – als Herausgeber*innen und Projektteam – vertrauen darauf, dass pädagogisches Handeln wirksam ist, oft unerwartet, oft verzögert, oft völlig anders als gewollt; wir haben das Ergebnis unserer Arbeit nicht in der eigenen Hand, sondern vertrauen es einem Beziehungsgeschehen und komplexen weiteren Lebensverläufen, Begegnungen, Situationen, Erfahrungen an. Das Hinhören, Hinschauen, Hineinfühlen in die Situationen, in denen wir mit den uns Anvertrauten stehen und handeln, sichert keine vorbestimmten Ergebnisse unseres Handelns. Wohl aber kann es für uns neue Sichtweisen und damit auch erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

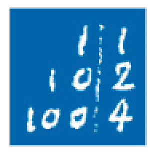
Dies wünschen wir Ihnen.

Um die Arbeit mit Vignetten ist mittlerweile eine internationale Gemeinschaft entstanden, ebenso entstehen lokale kleine Netzwerke und Lerngruppen.

Wenn Sie daran interessiert sind, dann freut uns dies – gerne sind Sie zur weiteren Mitwirkung eingeladen. Nähere Informationen finden Sie auf folgender Homepage: **https://vigna.univie.ac.at/**

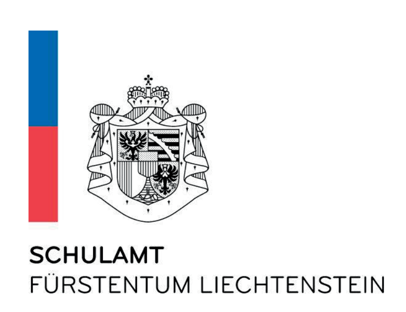






Leibniz
Universität
Hannover

PH Wien | Pädagogische Hochschule Wien









Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner (eds.)

The vignette as an exercise in perception

On the professionalisation of educational practices



Verlag Barbara Budrich

The vignette as an exercise in perception

Project team:

University of Vienna
Evi Agostini
Nazime Öztürk
Susanne Prummer
Viktoria Anderl
Vincent Schatz

University College of Teacher Education Vienna
Anja Thielmann
Elisabeth Di Giusto

University of Klagenfurt
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Free University of Bolzano
Cinzia Zadra
Gerwald Wallnöfer
Stephanie Mian

University of Hanover
Agnes Bube
Dennis Improda

University of Western Macedonia
Vassiliki Papadopoulou
Vasileios Symeonidis
Joannis Thoidis

Principality of Liechtenstein Office of Education /
Swiss University of Teacher Education Zurich
Anette Leimbeck
Niels Anderegg
Heike Beuschlein
Nina-Cathrin Strauss

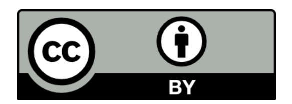
Evi Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner (eds.)

The vignette as an exercise in perception

On the professionalisation of educational practices

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

This publication is part of the Erasmus+project with the number 2020-1-AT01-KA203-077981 and funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



This book is available as a free download from www.budrich.eu (https://doi.org/10.3224/84742662).

© 2023 by Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.eu

ISBN 978-3-8474-2662-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1824-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742662

Verlag Barbara Budrich GmbH
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen, Germany
86 Delma Drive. Toronto, ON M8W 4P6 Canada
www.budrich.eu

A CIP catalogue record for this book is available from
Die Deutsche Bibliothek (The German Library) (http://dnb.d-nb.de)

Jacket illustration by Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Cover image by Anne Martje Grefe
Illustrations in the text by Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay
Typesetting by Gerlinde Reifberger
Printed in Europe on acid-free paper by paper & tinta, Warsaw, Poland

CONTENTS

INTRODUCTION
Four steps to the professionalisation of pedagogy



Four steps to the professionalisation of pedagogy

Introduction to working with phenomenological vignettes and vignette readings

Pedagogical work is very wide-ranging in nature. It covers schools and early childhood education institutions; support, care and assistance for people of different ages with a variety of expectations and needs; social work, youth work and cultural activities; and operational and organisational contexts. There cannot be any single, overarching approach to the professionalisation of pedagogy because of the sheer multiplicity of activities and people involved, be it directly or indirectly. In addition, all attempts to educate come up against the dilemma that systems theorists Niklas Luhmann and Karl Eberhard Schorr (1982) described as a "technology deficit":[1] In education, there is no linear, causal relationship between cause and effect, which means that we cannot determine what those we are addressing will choose to do with what we communicate. At the same time, this is also the beauty of pedagogical work. Just as we can never be certain about the outcome of our actions or our work – because teaching, learning, educating, supporting, caring and facilitating are not mechanistic processes – when we undertake pedagogical work it is the encounter that is the focus of our interests, understood by Martin Buber as the space "in between" I and Thou (cf. 2002: 12). According to Jürgen Schiedeck, this is where the risk and the gift of relationships are situated (cf. 2000: 70). Risk and gift because in the space between people, things and the world, the threat of failure hangs over every success, and every failure conceals within it the potential for success (cf. Peterlini 2016).

"When we teach, we place the success of our own actions in the hands of others", as Bernhard Waldenfels (2009: 32) says, describing the open-endedness of educational practice. However, the potential of the art of pedagogy lies in an understanding of educational practice as being exercised in the spaces "in-between".

1 All German quotations and the vignettes have been translated into English by the translator of this handbook.

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

Although eduation is an integral part of the hierarchies and structures of power, it has the capacity to engage with the other, to concern itself with the interactions and relationships between teachers and learners, trainers and trainees, educators and people being educated. This way, the stranger's hand to which we have entrusted the success of our actions can give something back, in keeping with an understanding of pedagogical work where teachers are learners too (cf. Meyer-Drawe 1987).

The professionalisation of pedagogy, as it is understood in this handbook and as it also encompasses issues relating to the development of schools and pedagogical institutions, is based on the kind of learning in which all participants are continually ready to challenge familiar and (what they presume are) self-evident points of view through being open to new experience. Current models of professional competence (see Cramer et al. 2020: 131ff.) of course tend to assume that education experts continually review their stance, focus and the confidence with which they act, build their professional skills and knowledge and can quickly and confidently identify the appropriate action to take on the ground. The phenomenological approach differs from this in its openness to the surprising and unexpected, and this can be both irritating and inspiring.



Being and Appearance – Husserl and phenomenology

In formulating phenomenology, Edmund Husserl broke decisively from the dominant scientific currents of the 20th century, turning away from statements that expressed certainty about the world and towards how we experience things. The phenomenological approach to pedagogy endeavours to cultivate an attitude of openness to how educational activities unfold and what can be learned from them for practice in the future. It focuses more on a "style of thinking" (cf. Lippitz 1984: 5) than on new knowledge or any specific method. To give an example, the question of what learning actually is seems banal at first glance.

But there are no conclusive answers here. Research (which may emphasise education, socialisation, diagnosis or treatment depending on the discipline in question) focuses principally on the issue of how learning can be encouraged, guided, controlled or required, the role played by the senses and synapses (classification of learners as auditory, visual or cognitive), and finally, how to measure learning outputs. However, even neuroscience cannot provide a reliable explanation of how learning takes place, how it can be that something that was unknown suddenly becomes familiar, or that someone who did not have a skill suddenly becomes proficient. Phenomenology, too, does not provide a definitive answer to the question of what learning is, or to put it more precisely, it does not even look for the answer. Phenomenological inquiry is directed not at what things are, but at how they appear to the human senses and – through perception, experience, comprehension, understanding and recognition – to the consciousness. For Käte Meyer-Drawe, who draws on Walter Benjamin, one of the idiosyncrasies of learning is that it cannot be grasped (cf. Meyer-Drawe 2003: 509). The aha-moment of having learned something renders learning itself intangible: "Now I can walk; I'm no longer learning." (Benjamin 1980: 267)





From a phenomenological perspective, education is an experiential, discontinuous practice. In order to reflect on its potential for professionalisation, and to learn from such reflection, particular attention is paid to irritating, surprising and challenging aspects of sensory perception and experience (cf. Agostini 2020: 15ff.). Learning and educational practice are seen as being interwoven and interrelated (responsive) events (cf. Waldenfels 2002). Using these events to practise paying attention encourages educational practitioners to be open to learning themselves, "in contrast to the role they expect themselves to play as teachers as a result of the way they have been taught" (Schratz 2020: 135). In this context, the focus is not on wanting to change the behaviour of pupils or learners or on solving problems, but rather on gaining a broader perspective on what is happening and on the people involved.



To this end, it also opens our eyes to seemingly insignificant moments in the learning process that speak to us and impact on us, as perceivers. By this we mean that certain events attract our attention, draw us in, so to speak. These moments are written up as vignettes (cf. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). These are condensed narratives that describe moments in the learning process that might be irritating, prompt questions, or indicate a problem or even a particularly successful outcome. These kinds of moments can seem trivial and yet are potentially significant; vignette readings are a method of interpreting them. Work with vignettes and readings, which is at the centre of the approach to professionalisation proposed here, is not concerned with categorisation, optimisation or problem solving, but with attending to the ambiguous: "Vignettes make us pay attention and teach us consideration for others, for things and care for a world that is bringing itself into being." (Agostini 2020: 37)

This handbook, therefore, which was developed in the context of the Erasmus+ ProLernen[2] project, is not about adopting a top-down approach and imparting tips and prescribed methods for improving educational practice, or making it more effective or more efficient; rather, it is about collective learning, searching for, testing, discussing and reflecting on best practice in practical situations. The guiding principle is not categories such as right/wrong, which often impede the creative exploration of the world and the things in it. Instead the focus is on purposeful observation, listening and empathising with regard to the processes of learning (and situations where such processes are not taking place), in order to understand them in new or different ways and to reflect on what conclusions they enable us to draw with regard to educational practice in the future. Collective readings of vignettes, looking at discussion or scenarios, enable different takes and interpretations to be gauged and deliberately kept open through phenomenological epoché and reduction.

2 The ProLernen - Professionalisation of educators and pedagogical leaders through learning research with vignettes (German title: Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten) project is funded by the Erasmus+ programme through grant number 2020-1-AT01-KA203-077981, and runs from 01.11.2020 to 30.11.2022.

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

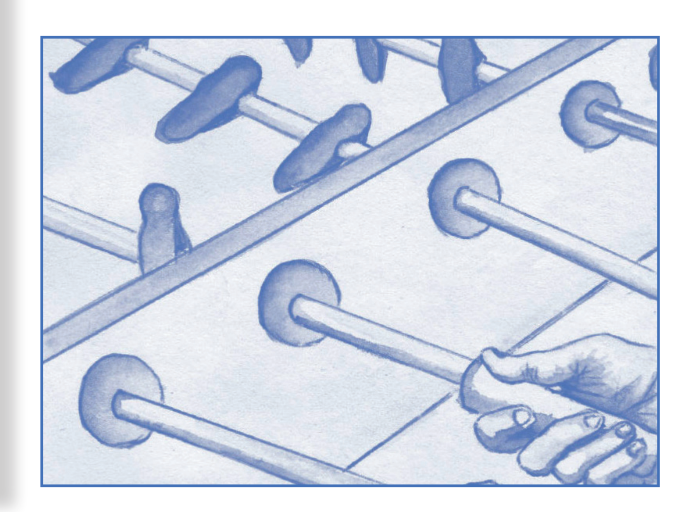


Epoché and reduction – two basic phenomenological concepts

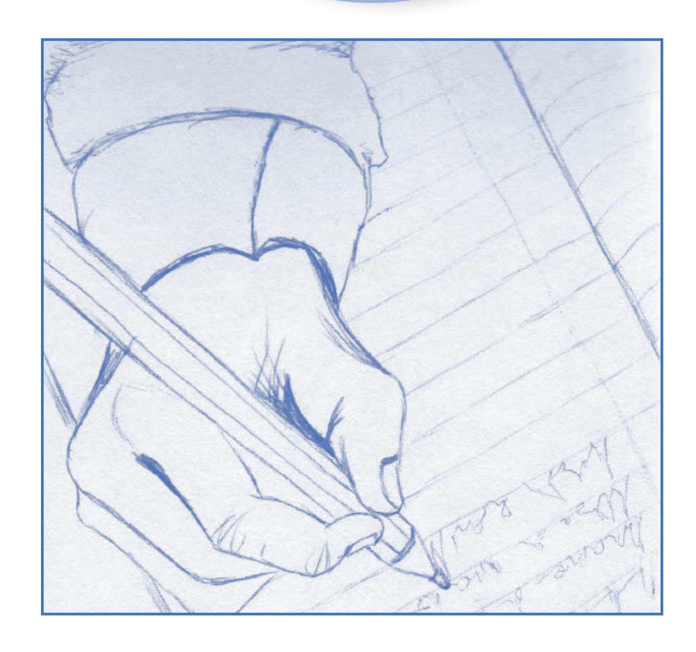
The ancient Greek term ἐποχή (epoché, or restraint), as used by Edmund Husserl, refers to the philosophical school of Stoicism, and denotes a "certain reservation of judgement" (Husserl 2010: 140). This implies two things: on the one hand, a reticence towards definitive statements about the world as it is; and on the other, an acceptance that there very probably is a world and truths relating to it, but whose entirety and essence we will never ultimately be able to access. In the Husserlian tradition, phenomenological attempts at understanding do not aim to asserting any given reality as being ultimately valid, nor are they content to "theorise on the basis of presuppositions that we have adopted" (Husserl 2007: 220). We can never be completely free of these, because our own understanding is always guided and limited, and yet also enabled, by our own prior assumptions, experiences and knowledge. In the context of the epoché, however, they must be to some extent "suspended" or "bracketed" (Husserl 2010: 142), i.e. not discarded or denied, but put aside in favour of a freer perspective: "We do not disclose the thesis that we have advanced, we do not change our belief, which remains as it was as long as we do not merely introduce patterns of judgement; which we do not. And yet it undergoes a modification – while it remains what it is, we put it, as it were, 'out of action', we 'turn it off', we 'bracket it'." (ibid.: 139) (cf. Peterlini 2020: 122f.).

Phenomenological reduction entails discussion of the connection between the subject and the world (cf. Husserl 1973: 61). Reduction, as phenomenologist of the body Maurice Merleau-Ponty (1966: 10) puts it, "spreads out the threads of intention that link us to the world, in order to make them visible". This focuses on the way in which the appearance of an object or an occurrence – a phenomenon – is perceived by the perceiver. It is in being perceived in a particular way that something becomes a phenomenon. Only through epoché and reduction do we become aware of the part our interpretation plays in our perception of things and events. This can lead to an expansion of our mode of perception and sphere of experience, since we do not perceive phenomena as unchangeable but as they appear to us.

The Italian philosopher Paolo Flores D'Arcais (1995) sets out several stages for educational research that can also be fruitfully applied to a professionalisation that is focused on a questioning, open attitude. First comes simply the perception of specific situations, looking at how educational, teaching, caring and training activities happen, how they take place, how they appear to us. This perception can be expanded further, and open up new perspectives, by focusing on physicality: learners' and educators' movements, looks, gestures, tones of voice, posture and facial expressions. The next stage involves reflecting on these physical perceptions to identify the dynamics between learning, educational practice, schooling and education, to establish connections or make them clear, to achieve a better understanding of situations and interactions, to question, strengthen or develop theories. The final stage is to derive new starting points for educational practice in the future.



This handbook follows a relatively free variation on this sequence: How can we learn to take a step back from requirements and situations in which we are caught up, in order to be able to look at them anew? What else can a situation tell us when we give specific consideration to physicality and the associated atmospheres and moods that can impact on and affect us? How can we learn to perceive the people who have been entrusted to us, and with whom we have already worked intensively, in such a way that aspects of their potential, problems, strengths and needs that might hitherto have been overlooked or overshadowed come to light and thus become more accessible? And how can we explore new potential approaches or even just reflect on and be more aware of the approaches we have used thus far?



INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

Chapter 1: Perception of the (un)familiar

"The pedagogical exercise of perception" (Peterlini/Cennamo/Donlic 2020) is the first step this handbook identifies for the professionalisation of pedagogy, as we understand it. As simple as it sounds, it can be rewarding to "confront the force of the given" (Gehring 2011: 31) and to focus one's attention on the irritating, surprising and challenging aspects of sensory perception and experience. This also means foregoing familiar shortcuts that would allow us to skip this step by falling back on familiar categories and patterns of explanation. In simple terms, these would be the stages of epoché and phenomenological reduction: we put aside all that we think we know about the children, young people and adults entrusted to us, at least on a trial basis, in favour of a new way of looking, listening and feeling. Our previous perceptions are not necessarily wrong, but they can impede other ways of seeing that are equally valid, and that are inherent in the perception of the situation itself. We therefore bracket them, as Edmund Husserl put it, and become aware that "what is revealed must be traced back to the way in which it is revealed" (Waldenfels 1992: 30), because different things come to light or into view depending on the approach we take. It is precisely our awareness of this that opens our eyes to new ways of perceiving the situation and its inherent potential (including the action we take in it).

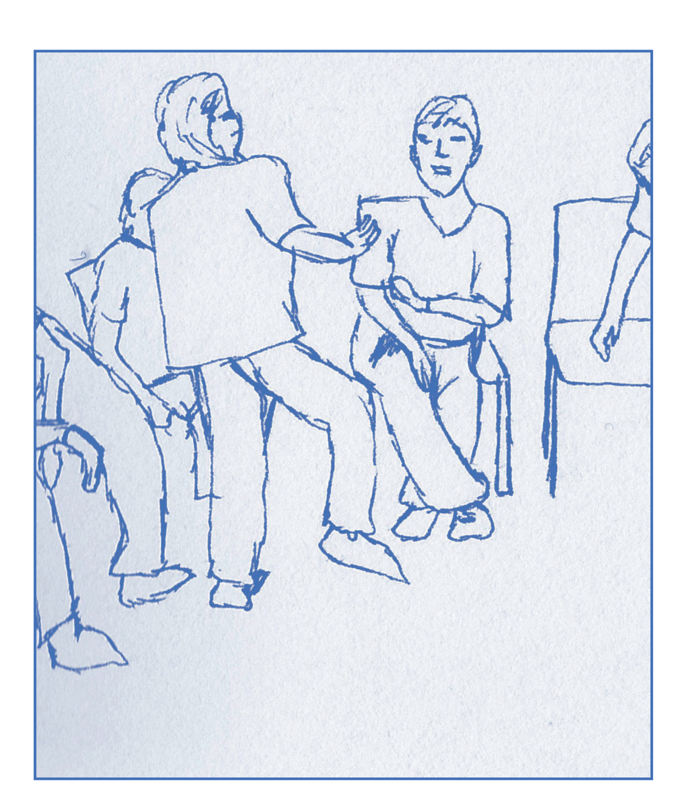
Chapter 2: Corporeality: a new perspective

Another important element is what we pay attention to. The dichotomy in the concept of human beings between the intellectual, thinking sides of our nature and the embodied, physical side results, especially with regard to teaching and learning processes, in efforts being directed principally at the head, and in the context of more recent discourse restricted even further, to the brain. If the brain is functioning properly and is appropriately stimulated and deployed, then learning – to exaggerate – happens almost of its own accord. The body only comes into play in the context of relaxation exercises and PE classes. What is generally completely lost from view is the idea of the unity of body and mind, of our thinking about the world and our actions in it. As bodies, we are actual human beings who have happy and painful experiences, fears and hopes, limitations and aspirations. When we are attempting to perceive, therefore, it is important to extend our assessment of cognitive learning to include the corporeal. The language of the body includes aspects such as tone of voice, tempo and rhythm, which always say more than can be comprehended through speech. The description of the tone of the voice along with facial expressions, gestures, posture, gait, clothing and body art illustrates what appeals to, stimulates and inspires individuals in educational situations before it is translated into action.



Chapter 3: The vignette as an instrument of reflection

The instrument of choice on which this handbook focuses is the vignette. As will become apparent when working with this handbook, vignettes condense perceptions of educational scenarios into language. The result is a description of a scene in terms of instances of educational activity, at school, in other educational environments, in social and public spaces. Vignettes are concise descriptions of perception; they focus on what we have perceived through sight, hearing, feeling, smell and taste – as far as possible without any interpretation or explanation. Interpretation is the next stage, where we reflect on what we have perceived: vignettes are read alone and wherever possible collectively and their various meanings interrogated. What do the experiences in the vignette reveal, what irritates me, what is familiar to me? Educators enter into the situation that has been depicted, reading about it and retracing it, and where appropriate acting it out, empathising with the description, exploring options. Collective work with vignettes opens up a range of different ways to read what has been "experienced" through sight, hearing and feeling (cf. Peterlini 2020: 132).



Chapter 4: Learning in educational practice

The next step is to try to learn something about educational practice from the vignettes. Learning can relate to a wide range of activities, from direct contact with young children, adolescents, adults or older people to the organisation of services and the management of educational institutions. This concluding chapter brings all the other steps together; the give-and-take between perception and reflection, between forward and backward steps, enables us to assess the potential and limits of theory and the practice of educational work. The aim is not to create a new dogma but to work collectively on the educational mission. Vignettes can also be used to enhance the professional skills of individual teachers and other staff and to promote learning on the part of educational institutions. One option is to read a vignette as part of a teacher training day or in the context of a professional learning community, interpreting it collectively. The goal here is not to judge whether teachers' or learners' actions might have been right or wrong, but to highlight the range of experiences, perspectives and patterns of interpretation (cf. Agostini/Mian 2020), bringing them into the open and enabling them to be worked with. "This is where the pedagogical development of schools comes in, working towards a shared vision and embracing resistance, and addressing the school organisation as a whole." (Agostini/Anderegg 2021: 28)

For the editors
Evi Agostini und Hans Karl Peterlini

Literature

Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 94, 24, pp. 26-29.

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Eds.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 137-149.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Eds.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Ed.): Gesammelte Schriften 4, Volume (10). Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 235-304.

Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Ed.): Das dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, pp. 7-136.

Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Eds.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.

D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Ed.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 24-42.

Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Eds.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Volume (1): Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz, pp. 29-47.

Husserl, Edmund (1973): Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I. Den Haag. Martinus Nijhoff.

Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Husserl, Edmund, Phänomenologie der Lebenswelt. Selected Texts II. With an introduction edited by Klaus Held. 3rd bibliographically revised edition. Stuttgart: Philip Reclam jun., pp. 220-292.

Husserl, Edmund (2010): Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In: Husserl, Edmund, Die phänomenologische Methode. Selected Texts I. With an introduction edited by Klaus Held. 3rd edition. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, pp. 131-195.

Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: PR Sankt Augustin 38, pp. 3-22.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Eds.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 11-40.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Translated from the French and introduced by a preface by Rudolf Boehm, edited by Carl Friedrich Graumann and Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Volume (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Eds.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2nd edition. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Volume (19). Frankfurt am Main: Athäneum, pp. 63-74.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, pp. 505-514.

Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Eds.) (2020): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Peterlini, Hans Karl (2016): Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Eds.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 31-59.

Peterlini, Hans Karl (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Eds.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, pp. 121-138.

Schiedeck, Jürgen (2000): Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Eds.): Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, pp. 52-76.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Ed.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, pp. 123-140.

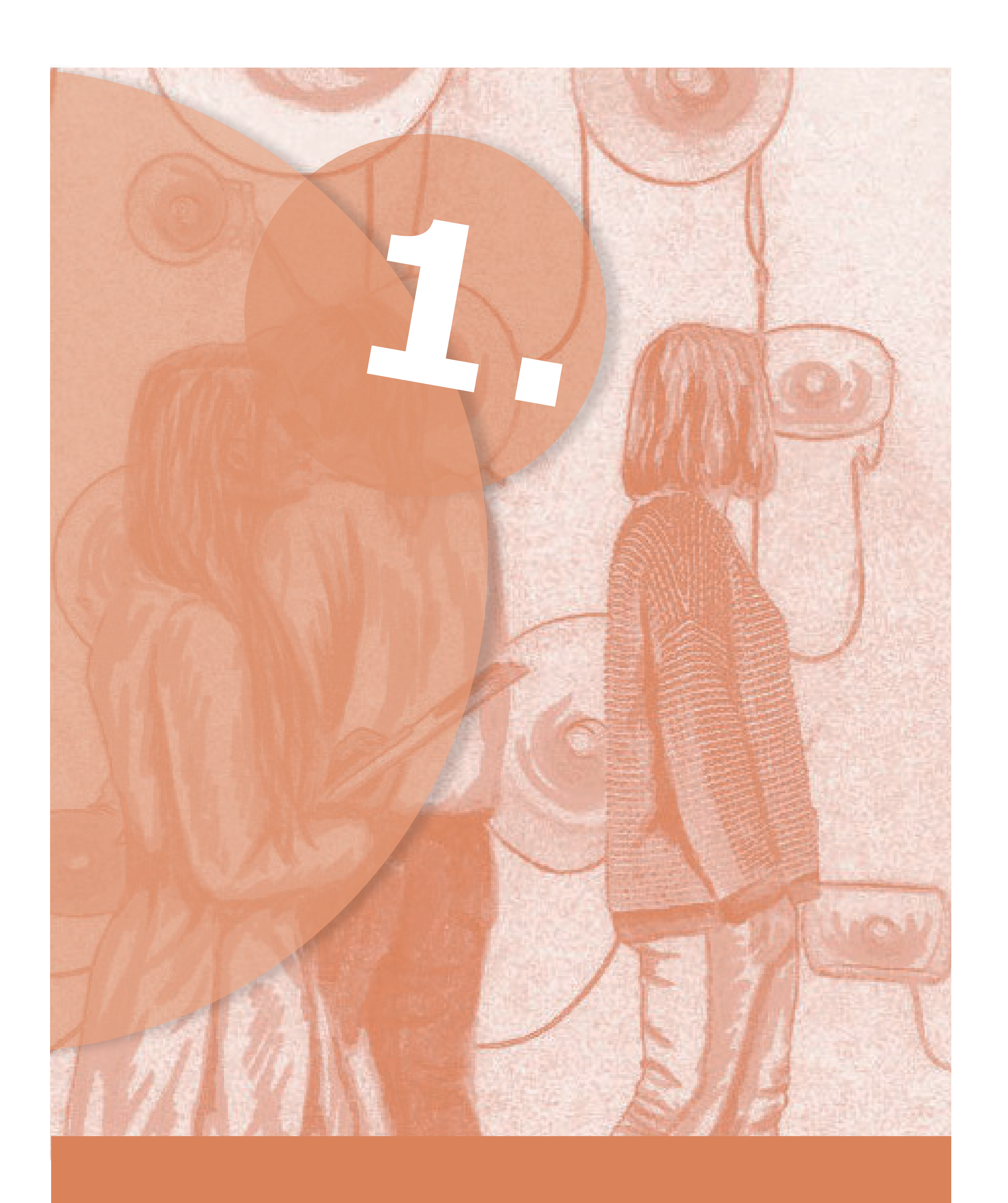
Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Weinheim, Basel: Beltz.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Eds.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Wilhelm Fink, pp. 23-33.





PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar

PERCEPTION
Perceiving the (un)familiar

Oskar always takes ages to get his pen out, then he writes maybe five words, and if I say, 'Oskar, just get on with writing', it's all over. I'm sure he has ADHD or something. I often really don't know what to do.

What else is Oskar doing that you might not be noticing? Forget about the task, just watch him. What exactly is he doing with his hands, with his feet, what's his posture like, how does his voice sound? Forget everything you think you know about Oskar, give yourself – and him – five minutes. Then just describe what you notice, without judgement and without interpretation. Maybe you'll see a different Oskar.

Why is perception important?

According to educationalist Siegfried Bernfeld (2006), as educators, when we have a child in front of us, we are always dealing with two children – this individual child and the child we ourselves used to be. We're are probably dealing with even more children: the child we would like to have been, the child who does not conform to social norms, the child who violates these norms and thus provokes us or at least makes excessive demands of us, the child who wants to be hugged, the child who needs some space. Bernfeld seeks to demonstrate the limitations of the craft of education: the diversity of children, societal influences and, yes, we teachers ourselves with our inveterate perceptions and blind spots.

"Blindness to social injustice both compels and entitles us to regard all inequality [...] as natural, as inequality of talent." (Bourdieu/Passeron 1971: 82)

This is not a question of guilt or misconduct, on the contrary. Pedagogical work, whether it be in the form of education, teaching, support or guidance, is challenging.

The situations are complex, the – at least perceived – diversity of children is increasing. Family, social, regional, economic and educational circumstances all too easily become blurred behind the idea of giftedness. Children whose appearance, articulacy and attitude fit better with the expectations of the educated middle classes that generally run educational institutions find it easier to cope, while others fall behind. Pierre Bourdieu described this as habitus.



The habitus trap

French sociologist Pierre Bourdieu used the concept of habitus to explain how the circumstances in which someone grows up are imprinted on their body, attitude and mode of expression. The images of ourselves and others that become internalised in our bodies through our life, learning, educational experiences, family and cultural socialisation, environment and the groups we belong to, cannot,



according to Bourdieu, be taken off like a coat; that's "who we are" (Bourdieu 1993: 135).

They enter into our attitudes, the way we move, our appearance and our presence and form part of any inheritance of educational disadvantage. According to Bourdieu, the traditional focus of schools means that not only are they unable to offset such disadvantage despite their best efforts, they actually reinforce it. Families' economic capital, symbolic status and social networks are also important, but the most important asset is cultural capital. This is the visible and subtle value that is ascribed to education in a family: whether there are books in the house and whether they are read, what issues are discussed and at what linguistic level, whether the parents go to the theatre, whether anyone plays the piano, what profession the parents have, the level of education they themselves reached and the level they are confident their children will complete, or the level they expect them reach. Children who grow up with high levels of cultural capital internalise it. They bring this habitus with them to school, where their appearance, articulacy and presence makes them easier to classify as gifted. They are called on more often, they are entrusted with more, they regularly achieve good marks that confirm their self-efficacy, and they also receive recognition and supportive guidance at home. For children who come from a home that has little cultural capital, on the other hand, the spiral generally works the opposite way: a lack of familiarity with the language of education makes it more difficult for them to find their bearings, they are more quickly classified as less gifted, less is demanded of them, they have less confidence in themselves and achieve poorer grades. According to the "teacher expectation effect" hypothesis (Brophy/Good 1976: 64f.), for which is difficult to identify monocausal proof but which has frequently been described as empirically plausible, children of whom little is expected actually perform less well because high expectations are motivating and empowering while low expectations work to frustrate and disempower. This makes it especially important to ensure perceptions of the classroom take habitus into account, as it helps teachers to see children's learning free of predefined notions of normality (cf. Peterlini 2019). Vignettes enable us to perceive children in a new way and to escape the habitus trap.

The rapid categorisation of situations and children along familiar lines into ready-made pigeonholes is often both necessary and helpful when dealing with complexity and diversity. What gets lost in the process, though, are the ambiguities inherent in such categorisations, the possibility that children and adolescents – just like adults – could be one thing and yet at the same time, at least potentially, another thing completely. This obscures the view of the capabilities that lie on either side of first and usually stubbornly durable impressions, on either side of rapid, definite, attributions and diagnoses, as illustrated by the example of Oskar at the start of this chapter.

When phenomenological vignette research uses the term "lernseits" (from the point of view of the learning) (Schratz 2009), it is precisely the areas outside of the established category that are being referred to – what happens en route to greater or lesser success. If we focus only on the result, i.e. the words that Oskar is required to write, we lose sight of the route he takes. The things that hinder and prevent him, but perhaps also what his potential might be, are only apparent if we look at the situation from the point of view of the learning. Paying particular attention to what is happening, to the process, makes it possible to assess children and young people not solely by their results, which may often display shortcomings, but to perceive them through their actions.

"Prefabricated values systems view the contribution of children's world views as merely deficient and thus discount them. Phenomenological analysis of the processes of education and teaching sees their purpose as residing not in their ends, i.e. the authoritativeness of the goals they set themselves, but in the actions that comprise them." (Meyer-Drawe 1987: 71)

PERCEPTION
Perceiving the (un)familiar

Perceiving a child simply means taking a step back and pausing before the evaluated outcome – Oskar has only written five words – leads to the judgement, that something has yet again gone wrong, a judgement that distresses teacher and child in equal measure. Perception means consciously withholding this judgement, bracketing it for the time being, as the founder of 20th century phenomenology, Edmund Husserl, required every cognitive process to do: to avoid deciding immediately what something is, but instead looking at how it appears to us, how it reveals itself to us when we look, listen and feel. This is precisely what work with vignettes attempts to do.

Field report: Aha effects from the point of view of learning on supposed reality

An example from a course of study: trainee teachers, who are already working as practitioners, are asked to behave not as someone taking action in particular situations but as someone who is perceiving what is going on. They can simply sit down and let themselves become interested in or touched – affected – by whatever draws their attention. What is revealed to them, what strikes them? As explained in more detail in the chapter on vignettes, this is noted down in shorthand and then consolidated into vignettes.

These short descriptions do not have to be perfect. The key thing is that, as far as possible, no interpretation is offered and no context ist provided about the child, such as a diagnosis or a report of past behaviour. These raw vignettes are read aloud by the students in the seminar. The other students get involved, reporting back on the effect the description is having on them, what associations it is triggering. They then try to understand it together, bit by bit, and to reflect on how teachers might behave. The interesting thing is that, even when understandings miss the lived reality of the child in question and might even be inaccurate, the authors of the vignette often derive the greatest benefit from their misunderstandings. They get new perpectives on their own situation, outside of their accustomed patterns of understanding, going beyond their entrenched contextualisations, and ingrained perceptions. The knowledge about the child that these educators have from many hours of classroom experience can stand in the way of other perspectives that may not themselves be correct, but that open up other options in terms of their understanding and their actions. How is this possible? Those who know nothing about the child and his or her individual, potentially problematic, day-to-day life are able to look outside of established systems of thinking and thus expand the range of potential understandings and the options for action. This does not refute what the educators who are directly involved know about the child and how they experience the child, but it expands, stimulates and refines their view of the situation.

(Hans Karl Peterlini)

Vignette research sensitises and refines teachers' perceptions. It awakens the visual sense and trains the eye to see what might otherwise escape it, the unfamiliar nuances and hues. To take the colour red as an example, we all have an idea of what red is. But if we take a closer look at how red appears in the world we live in, a vast range shades of appear, many different meanings emerge, from love to danger to tragedy; from the delicate petal of a rose to the sticky blood that flows when we cut our finger. Every child is more than what we believe we know of it, and this applies to every teaching and learning situation, too. In order to be able to perceive this overlooked potential, in order to expand our view, we have to stop and look around us, look again, and learn to perceive with our senses.

1.

Two vignettes from school



Vignette: Hannelore, Mrs Hunter

Mrs Hunter is again explaining the difference between 'leave' and 'live', as she did in the previous day's English lesson. This time she is focusing on pronunciation. In the back row, Hannelore is playing with a rubber band. Mrs Hunter sees it and asks: "What's that, chewing gum?" "No", says Hannelore sheepishly and pushes the band away from her. Suddenly Mrs Hunter calls out, "Pick it up again!" Hannelore looks at her surprised, picks up the band and looks back at Mrs Hunter. She now slowly pulls an invisible, imaginary rubber band wide apart between her hands saying, "Liiiiiiv …do you see? And now it's your turn!" She looks at Hannelore en-couragingly. Hannelore laughs sheepishly, pulls her band apart and repeats, "Liiiiv". Mrs Hunter nods approvingly. "And now live!" Hannelore lets go of the tape and repeats, "Live!" The boy next to Hannelore grabs the band, stretches it and lets it go with a whooshing "live". Mrs Hunter praises him. "Exactly!" As several students pull out rubber bands, she shouts, "No, stop it! No chance!" The pupils laugh. (Baur/Peterlini 2016: 77)



Vignette: Felina, Frederik, Filippa, Mrs Frick

The German teacher, Mrs Frick, stands at the blackboard and asks the pupils about tenses. "How many tenses are there? Or Frederik, how do we recognise the infinitive?" Felina has her German folder with the rules about the tenses lying open on the table in front of her. She blows at her hair, then takes a few strands of hair in her hand and twists them together. Then she turns to Mrs Frick, unwinding the strands of hair only to twist them again immediately, answering a question from the teacher. She puts up her hand a few times. When she isn't called on, she lets it sink back down onto the table. "Why do we have auxiliary verbs?" Mrs Frick now wants to know. Again Felina puts up her hand and is called on. "Because they help us to tell time," she explains with a serious expression. The teacher looks at Felina uncomprehendingly and immediately turns to the next pupil. "What do I do with the two auxiliary verbs when I'm using 'to be' and 'to have'?" Felina continues to run her fingers through her hair, twisting it into a strand to the right and then to the left. She stops twisting with one hand, and with the other she twists in another strand of hair. She puts up her free hand, brings it part way back down, stays motionless, then lowers her hand all the way down and whispers to her neighbour, Filippa. She closes the folder with the tenses violently and props her head on her hand. (Baur/Peterlini 2016: 107f.)

Magical and gifted moments – Reading the vignette

In both vignettes we see pupils playing with something in class – Hannelore with a rubber band, Felina with her hair. In the first vignette, the teacher's gaze falls on the girl in the back row; she speaks to her and asks what she is playing with, assuming it is a piece of chewing gum. Such moments can lead to the exposure of behaviour or a reprimand, but Mrs Hunter recognises the magic in the moment when she sees that it is a rubber band. In this way, Hannelore's distraction becomes a part of the lesson, not only highlighting the difference between 'leave' and 'live', but also bringing a moment of fun to the lesson. In the second vignette, Felina answers the teacher in a way that apparently leaves her perplexed: auxiliary verbs are important, Felina explains, because they help us to recognise time. Mrs Frick leaves the surprising answer hanging with an uncomprehending look, and does not react to it.

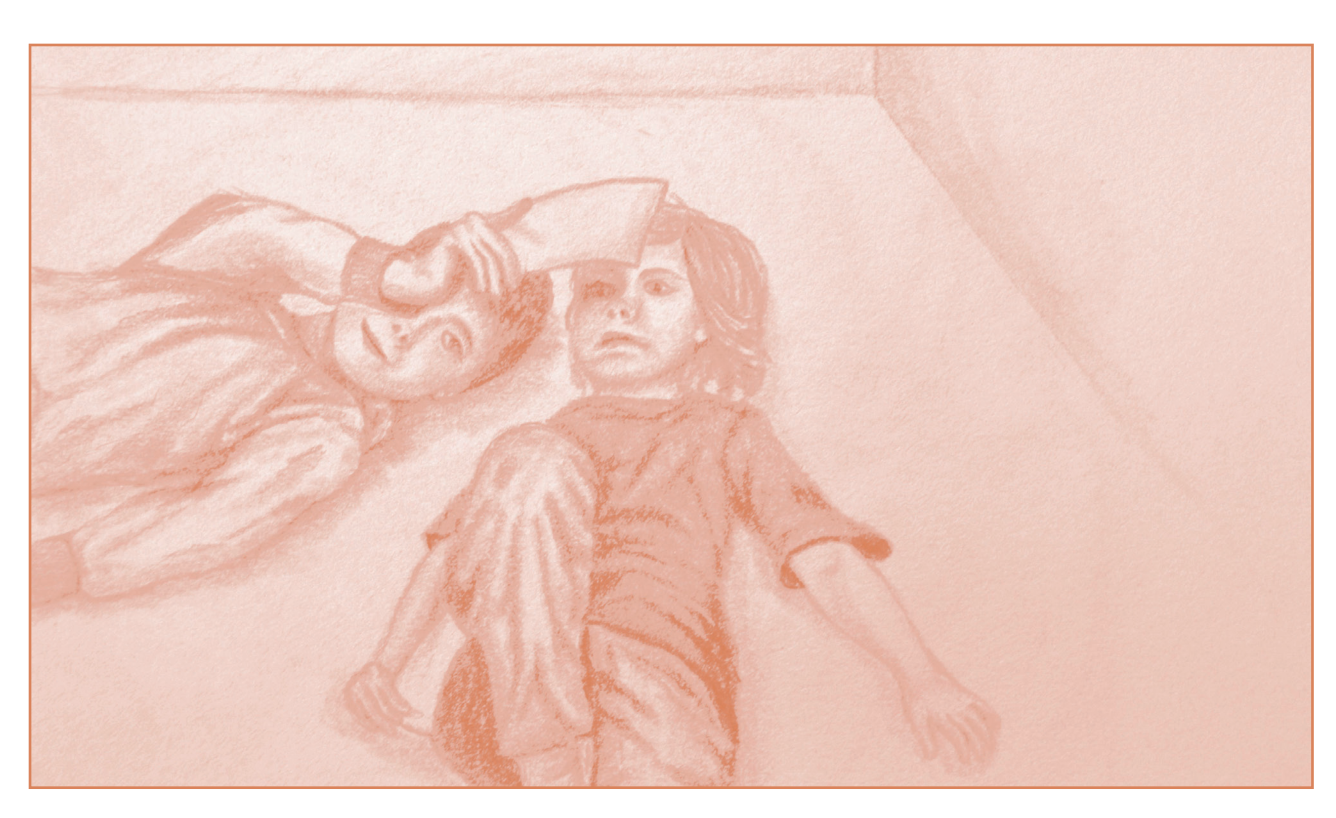
Felina's answer was obviously a surprise to the teacher because it was not on her expected list of answers. Felina begins to play with her hair again. Pausing at this irritat-

ing moment might also have led the teacher to uncover a pearl in the strange answer. If we listen closely, Felina offers a pragmatic approach to the question of what auxiliary verbs are used for, because they obviously make it easier for Felina to recognise which tense a sentence is in. For example, when a sentence reads, "I have seen something", then the auxiliary word "have" indicates that this is a sentence in the perfect tense. At the same time, Felina's pragmatic answer circumvents the teacher's question of why we have auxiliary verbs, which is problematic because it implies causality, as if the verbs had actually been invented for a very specific purpose. This moment of incomprehension thus contains a moment of learning, which goes unperceived and is therefore overruled, where a pupil has for once managed to extract a simpler meaning from the difficult constructions of the German language. Learning happened in an unexpected place, but it was not perceived.

Author: Hans Karl Peterlini

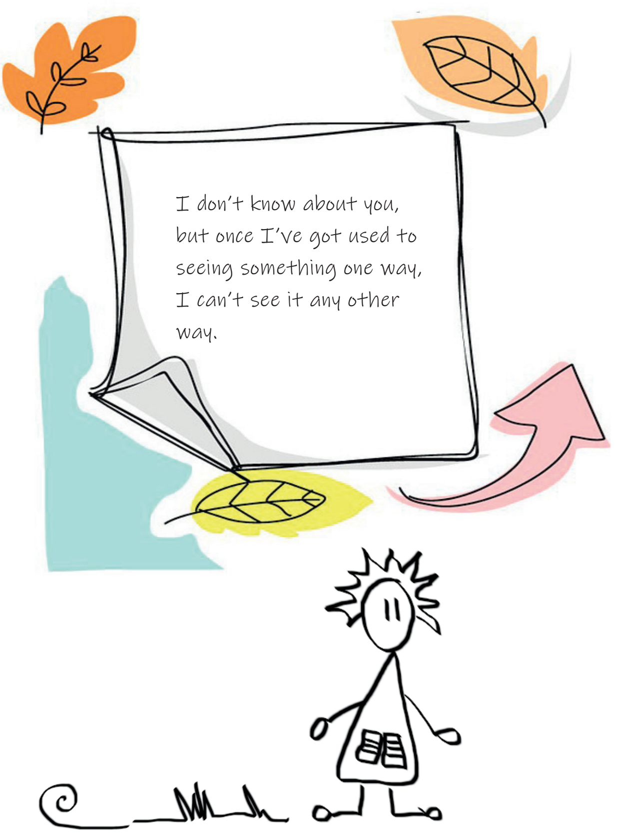
Questions for reflection

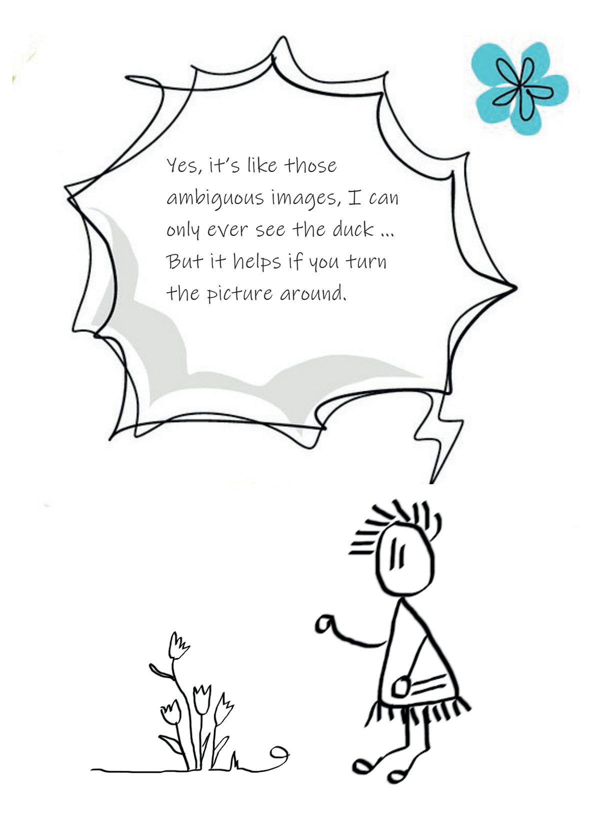
- What do you notice when reading the vignettes?
- Which scenes or moments particularly appeal to you?
- What exactly do you think it was about it that affected you?
- What guided and influenced your perception, what drew you in?
- Have you experienced similar situations elsewhere? Do the vignettes remind you of similar situations?
- Would you want to change something about this scene if you could?
- Are you focusing on an individual in one of the two vignettes who was less important to you when you first read it? How do you perceive this individual after rereading?
- How do you think the girls are perceived by the teachers? What might be an alternative perception of them?



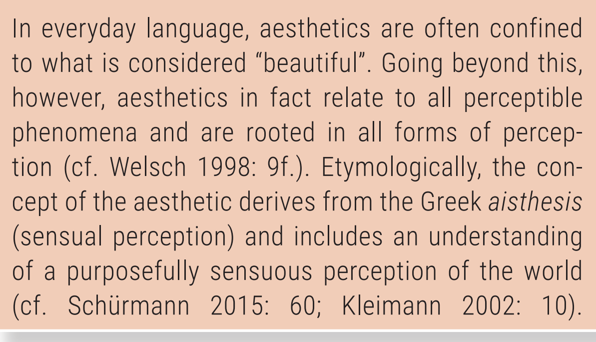
1.

Exercise in perception: Art in and with everyday objects – “Look at this (differently)!”





Although routines promise us security, in our everyday (working) lives we are caught up in the automatisms of our accustomed perceptions and actions. Encountering art, however, can often break these down and open up new and unfamiliar perspectives. Art promotes aesthetic experiences and repeated moments of disruption that make us pay attention. Its diversity of guises allows us to refine our perception.



Aesthetic experience and perception

In everyday language, aesthetics are often confined to what is considered “beautiful”. Going beyond this, however, aesthetics in fact relate to all perceptible phenomena and are rooted in all forms of perception (cf. Welsch 1998: 9f.). Etymologically, the concept of the aesthetic derives from the Greek *aisthesis* (sensual perception) and includes an understanding of a purposefully sensuous perception of the world (cf. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10).

Alexander Gottlieb Baumgarten’s Aesthetica, written as early as 1750, proposed a cognition based in the senses to go alongside rational and conceptual knowledge (cf. Baumgarten 2007), establishing Aesthetics as an academic discipline. He thus provides the basis He thus provides the basis for a form of cognition “in which the object has not yet evaporated into the abstractness of a fixed conception of rationality” (Brandstätter 2012: 179). Aesthetic experience is linked to and has its origins in the sensuousness of perception, and remains and remains connected with it. As an experience, it is particularly particularly intense and engaging: “You see more than you have seen before, hear more than you have heard before. You touch, feel taste and smell more than you used to touch, feel taste and smell before you had an aesthetic experience.” (Laner 2018: 15) The object of attention here is not only that which is perceived, but also the perceiver and the process of perception itself (cf. Brandstätter 2012: 175). Perception thus becomes

a subject for discussion: the "perception of perceptions, the breaking of conventions of perception and the search for alternative potential perceptions" (Schürmann 2015: 63). In addition to intensifying and enhancing perception, the processes of aesthetic experience are also characterised by "structural negativity" (cf. Kleimann 2002: 26), i.e. by breaking up and disrupting the familiar. Aesthetic experiences consequently change our perceptions and enable us to perceive more consciously.

The potential of art

"The exciting thing about a work of art is its ambiguity. It can be approached from different and above all unexpected perspectives. Each perspective gives rise to different associations that can surprise even the artist [...]." (Ammann 2007: 9)

Art is multifaceted. We encounter it in a variety of forms, sizes, materials, colours, smells and sounds. It provokes us to look more closely, empathise, listen, touch and explore. This is central to working with vignettes and requires differentiated perception (cf. Agostini/Bube 2021a: 74). Works of art are ambiguous and allow for different, if not arbitrary, readings. Engaging with and experiencing ambivalence and ambiguity is just as crucial for work with vignettes – especially vignette readings (see vignettes chapter). The experiences of diversity, ambiguity and sometimes strangeness that can be gained through encountering art can also heighten the awareness of individuals in educational contexts, enabling them to perceive and reflect on the ambiguity inherent in what they assume to be familiar situations in order to approach them in a new way (cf. Agostini/Bube 2021b).

Field report: Heightening perception through 'Nah am Werk' ('Close to the Work')

One example of how awareness can be heightened and perception differentiated in this way is the art education concept of 'Close t the Work' that offers workshops for, which student teachers in a range of museums (cf. Bube 2018). These give students the opportunity to focus specifically on what they see, hear and feel when they encounter art, and to remain open to experiences of the incomprehensible and the strange. The art education concept 'Close to the Work' foregrounds perception and experience and aims to enable people to perceive works of visual art through their physical appearance and their impact on the senses. In contrast to traditional guided tours of museums, the focus is on the aesthetic experience of viewing the original works and reciprocal exchange between perceivers and the various objects of perception. There is explicitly no requirement for prior knowledge about individual artists or historical contexts. Background information is only introduced later in the discussion, to ensure viewers' own perceptions are not closed down prematurely and to confirm, expand or question works' frames of reference from another perspective. First, the students are asked to record their personal reactions and impressions, to describe the impact of the works on them along with the associations they raise. Group discussion then adds to these and enables participants to compare notes. Heightened awareness of what reveals itself and productive engagement with the unfamiliar, generating unexpected interpretations and connections, can be transferred to educational practice to promote the perception of and reflection on useful learning opportunities. After a perception-focused encounter with works of art in the Albertina Museum in Vienna, for instance, a student teacher observed, "The museum visit 'intensified' my perception, because it introduced me to a new way of looking at things. The experience of simply engaging with my own impressions, without any prior knowledge or particular expectations, and taking the time to appraise something more closely, will have an impact on how I perceive things in the future." (Agostini/Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)



1.

Since the processes of aesthetic education are difficult to grasp and cannot be instrumentalised in a generalised way, they require specific approaches to visualisation and analysis, unlike standardised processes. Vignettes enable teachers to reflect on personal learning and educational processes in relation to art. By promoting openness and allowing for perspectivity, they are particularly effective at enabling the profusion, complexity and the dynamics of experience to be perceived via, through and by means of art (cf. Bube 2020: 162).





Vignette: Maraika and 'Der Pfau' (The Peacock) by Nataliya Goncharova

The group of 14 students, led by Mrs Hennah and the research assistant, walk quickly through the Batliner Collection exhibition rooms at the Albertina museum in Vienna, getting an initial overview. Mrs Hennah points out the five individual works that she has decided in advance she wants the students to engage with in detail over the next three hours. Maraika and the researcher bring up the rear of the group. Maraika stops unexpectedly and remains rooted to the spot. As if drawn by a mysterious force, she gazes to the left, at a 1912 picture by Nataliya Goncharova entitled 'Der Pfau'. The size of the picture and its colours, bright yellows, oranges, reds and violets, make it stand out from the other pictures on the wall. Maraika's eyes widen, her mouth opens slightly. It seems as if Maraika herself is being illuminated by the picture. Maraika turns to face the researcher. A soft sound escapes from her mouth. "Wow," she laughs softly, somewhat taken aback. (Agostini/ Bube 2021a: 81)



PERCEPTION
Perceiving the (un)familiar

Being affected – Reading the vignette from the museum

In order to perceive what is different and new as different and new, we have to have experiences that go beyond what we are used to (cf. Agostini/Bube 2021a: 86). In the vignette, the student Maraika has an unexpected moment of awareness. Her encounter with the work 'Der Pfau' is challenging, stimulating and compelling, and confounds her expectations. This is an example of the involvement of the senses. If we view learning processes as experiential, then it is the experiences of the unfamiliar and of what becomes unfamiliar, moments of amazement and the breaking of routines that are particularly relevant (cf. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). Curiosity, uncertainty and a heightened awareness of what reveals itself allow space for the unexpected and for divergence from prior assumptions. How can this benefit educational practice?

Could learners have similar experiences outside of the museum? What other ways are there to trial an open, attentive attitude and to train our own perception skills?

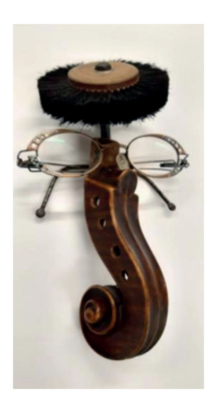
When everyday objects are combined with each other in a playful and/or unusual way, new perspectives and connections are created that go beyond functionality. The experience of perceiving one's environment in a new and different way can also lead individuals to take a different view of teaching and learning, of learners and teachers and of educational environments. In order to become aware of (educational) processes and alternative options (action) in pedagogical practice, it makes sense to draw back occasionally from the familiar and from what we perceive as safe. In this respect, art can serve both as an object of perception and as a way of heightening perception:

> *"When we engage with aesthetic phenomena, we learn to deal with plurality, heterogeneity and contradictions." (Brandstätter 2012: 179)*

Authors: Agnes Bube, Dennis Improda

Questions for reflection

- When you look at the pictures below, what do you see?
- What do you perceive?
- How does that reveal itself to you?
- To what extent is your usual perception confounded here? Does something irritate you? If so, what?
- Approach everyday objects in a different way. Try to create your own unusual groups of objects and/or to alienate yourself from different things/fragments.





Fotos: © A. Bube/D. Improda



Literature

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk'. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Eds.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 67-89.

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, pp. 64-73.

Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Latin-German translated and edited by Dagmar Mirbach. Volume (1). Hamburg: Felix Meiner.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Translated by Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Translated by Barbara and Robert Picht, edited by Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Eds.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, pp. 174-180.

Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk" – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, pp. 431-438.

Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung Nah am Werk und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Eds.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Volume (4). München: kopaed, pp. 157-172.

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Edited by Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Eds.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2nd edition. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Volume (19). Frankfurt am Main: Athenäum, pp. 63-73.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

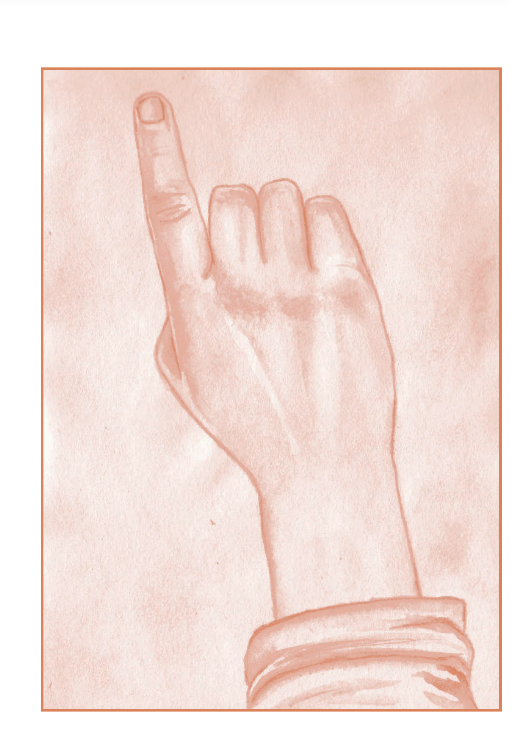
Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins '. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Eds.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, pp. 41-60.

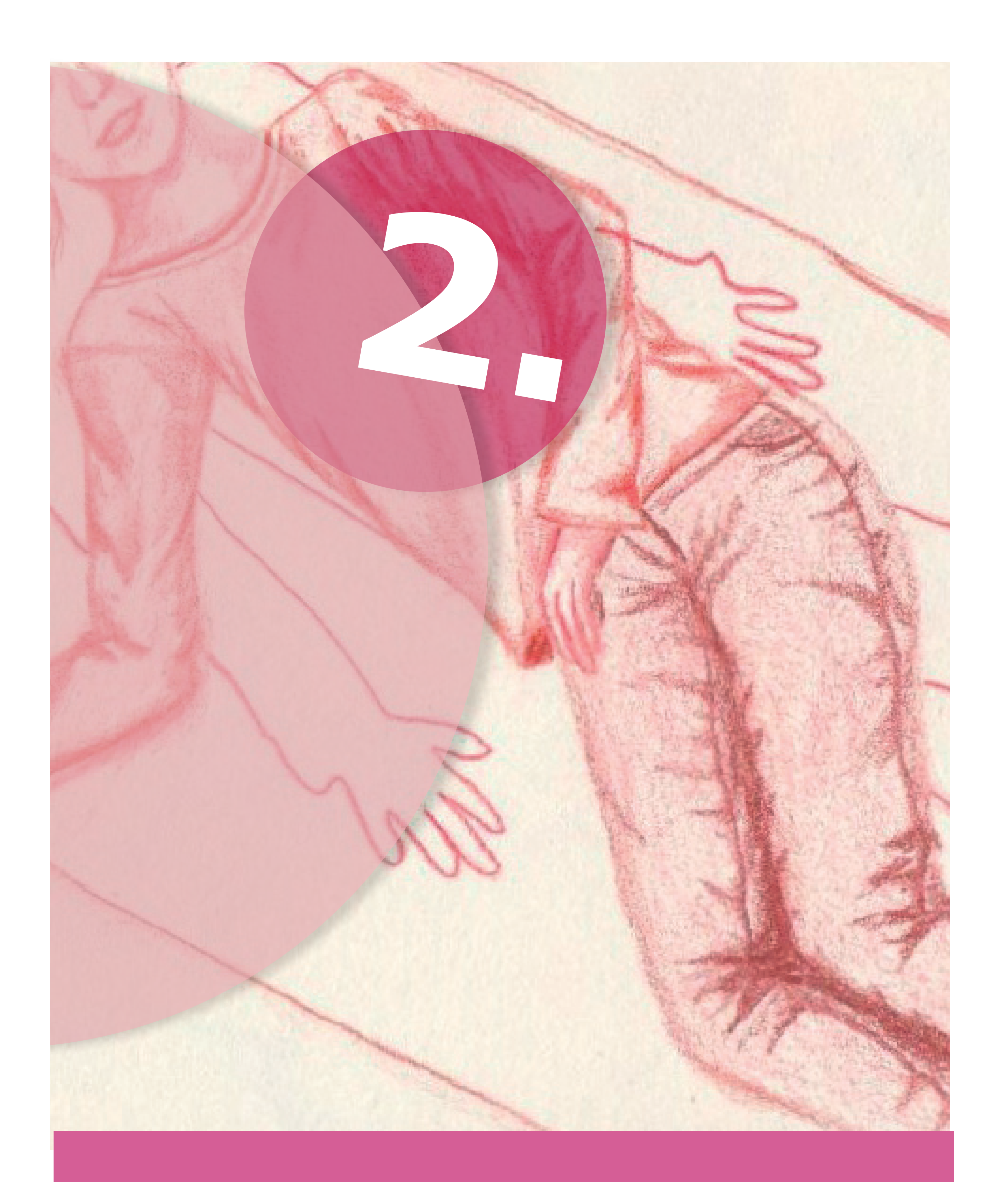
Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Eds): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: J. G. Cotta'sche, pp. 21-32.

Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pèrez, Germán T. (Eds.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, pp. 59-64.

Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5th edition. Stuttgart: Reclam.

Notes





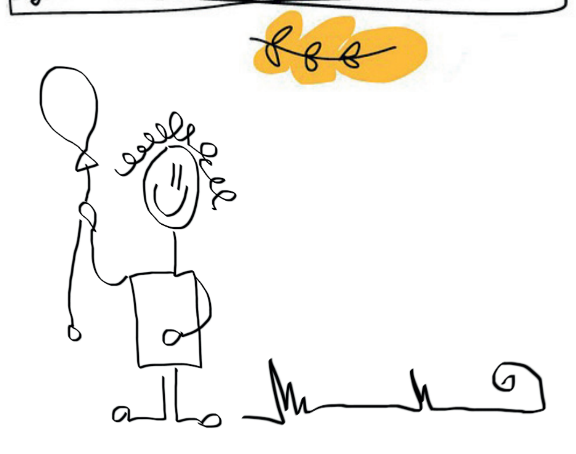
BODY

Corporeality: a new perspective

BODY

Corporeality as a new perspective







Vignette: Fred, an equation and Mrs Giese

It's Fred's turn to solve an equation on the blackboard. 3.5+x=16.34. Smiling broadly, he writes an oblique stroke next to the 16.34 and -5 next to that. Underneath he writes x=11.34. "How do you get that," Mrs Giese snaps at him. "Minus five," the pupil answers without hesitation. "But it says 3.5," Mrs Giese points out, whereupon Fred quietly corrects himself, his smile fading. "Oh, I see, 13.29." Mrs Giese lets her head drop, shakes it, snorts and instructs Fred, "Write one below the other. A line and ...take it away." Fred turns back to the blackboard, his smile now fixed, pauses, turns back to Mrs Giese and looks at her questioningly. "Yes, how do you take it away?" she asks curtly. Fred turns to the blackboard with a strangely fixed smile and does the calculation. The class begins to murmur, rustling papers and rummaging through pencil cases while Mrs Giese tells Fred what to calculate and write down. Finally, Fred turns from the blackboard to Mrs Giese and whispers hesitantly, "12.84." "Yes, 12.84, then please write that down," says the teacher, letting her head drop back and looking up at the ceiling. Fred writes the result on the board before returning to his place with his gaze fixed on his seat and a smile plastered on his face. (Mian 2019: 230)

Did you feel anything when you read this vignette? Pity, discomfort, approval, disapproval? When you felt it, could you name the sensation right away? Did you reflect while you were reading or did you let yourself be drawn into the action?

Merleau-Ponty (1966) shows that we respond to our surroundings, what happens and what we encounter before we are able to grasp it mentally or linguistically. Before we can put a name to what the vignette triggers in us, for example, we feel something. This sensation, which we are not yet able to identify in detail or put into words, comes over us – a diffuse sensation, increasing in intensity, or perhaps in the form of goose bumps – before we are consciously aware of it. If we are irritated by what happens to us, if it is outside of what we know and we cannot grasp it because it invalidates our previous assumptions, it constitutes a pathic experience as defined by Bernhard Waldenfels (2006), an affect that can bring about an experience.

2.



Pathos (Widerfahrnis) – a brief description

“Something [becomes] visible, audible, palpable by occurring to us, striking us, attracting us, repelling us, eluding our knowledge and evading our will, without any of this being attributable to a subject who is its author or the channel for action. [...] I call everything that falls to us or happens to us pathos or Widerfahrnis (affect).” (Waldenfels 2004: 39f.) Pathos is something out of the ordinary, something that stands out from what is “orderly” or usual, and that happens without me triggering it. Nevertheless, it is I who experience it, because my body opens me up to my surroundings and explodes my previous experience and arrangements, revealing itself to me as something extra-ordinary.

In phenomenology, pathos (Widerfahrnis), being affected by the world and by others, events and experiences, are closely related to the concept of corporeality. In Husserl's work and its development by Merleau-Ponty, the experiencing body (Leib) is an attempt to think of body and mind not as separate, but as interconnected (Peterlini 2020: 130). Thus, although we can have a body, as the popular conception has it, as human beings we cannot be split into body and mind or feeling and reason: “I am my body.” (Merleau-Ponty 2004: 181) It is through the body that human beings experience the world, through the body that the world happens to them, an “entanglement of mental and physical experience” (Meyer-Drawe 2000: 55). According to Waldenfels, the experiencing body (Leib) can also be thought of as an “ensouled physicality” (Körper) (Waldenfels 2004: 14) in which rationality and emotions are inseparable. The experiencing body goes beyond and transcends the physical body by being able to sense and express feelings, fears, hopes and demands.

“My body is not simply one object among all the other objects, one complex of sensory qualities among others; it is an object empathic to all other objects, giving all sounds their resonance, resonating with all colours, giving all words their original meaning by the way in which it receives them.” (Merleau-Ponty 1966: 276)

In this context, Bernhard Waldenfels (2000: 14) aligns himself with Husserl and Merleau-Ponty, speaking of the different ways the body presents itself: On the one hand, it is a physical thing that seems to be in the world like other things and has a certain weight, certain dimensions, etc.; on the other hand, it is a medium for our perceptions and emotions, for example. This calls into question the distinction drawn by philosopher René Descartes between mind *(res cogitans)* and body *(res extensa)*, that still shapes our thinking today. It split the human being into a being whose mind (thinking) and body are separate. As a result, “we have transformed ourselves into mere thinkers, who transform some things into pure thought, and ultimately all the others into the unthinkable” as Käte Meyer-Drawe says, picking up on one of Maurice Merleau-Ponty's ideas and highlighting the long development of ideas that culminates in us seeing ourselves as constructing the world and viewing our brains as the sole location of its meaning (cf. Meyer-Drawe 1999: 330). Phenomenology transcends this dualism and attempts to redefine the physical body as an experiencing body that presents itself in different ways. As experiencing beings, we move through the world, perceive other people, animals, plants, things and events, and we feel and empathise with what we perceive. We are therefore not only insentient bodies among other bodies, but are in constant dialogue with everything that surrounds us, absorbing influences, but also exerting influence ourselves.

“At this point we must reject the prejudice that makes love, hatred or anger [for example] ‘inner realities’ that are only accessible to the one who experiences them as the only witness. Anger, shame, hatred, love are not psychic facts hidden in the deepest level of consciousness of the other, they are externally visible behaviours or styles of behaviour. They are on that face or in those gestures and not hidden behind them.” (Merleau-Ponty 2000: 72)

The language of the body – Reading the vignette

Our corporeality means we are sensitive to the body's communications, such as gestures, facial expressions,

manner of speaking, gait, like those we perhaps felt in our own bodies when we read the vignette at the beginning of this chapter. As corporeal beings ourselves, we are able to interpret the language of Mrs Giese's and Fred's bodies. Let's focus on Fred: his broad smile at the beginning of the vignette and his prompt response to Mrs Giese's question can be read as his certainty that he has solved the equation correctly. In the course of the vignette, the certainty undergoes a change. His smile changes from broad to fading and finally to fixed, until it finishes by seeming as if it is pasted on to his face. It is his smile, his whisper, his hesitation, his gaze – in short: his body – that, responding to an unexpected event, expresses itself to his classmates, the teacher, and also to the vignette writer and readers, prompting them to perceive it in a particular way. Even though Fred seems to be trying to save face, his face also communicates despite this intention. The language of the body evades rational control; we cannot command everything. Although Fred's smile never leaves his face, its nature changes – this expression of the body enables us to sense how Fred might be feeling. We cannot know whether Fred really is having the experience we are having alongside him. What is important, therefore, is not what Fred really feels, or what is "behind" his story, but what the vignette enables us to experience through the physical response it provokes, what this example enables us to learn about teaching and learning. The vignette can be read in different ways; it will be understood differently depending on individuals' prior experiences, knowledge, interpretive proclivities, and their implicit and explicit theoretical points of reference. Readings – see the vignette chapter – offer potential meanings.



Vignette: Yanis and the others

In the German lesson, the pupils are supposed to be working in small groups to retell a legend. Yanis is working with Marina, Daniel and Tim in the corridor outside the classroom, as instructed to by their German teacher, Mrs Menge. After a quarter of an hour, however, he comes quickly into the classroom, stops for a moment, looks around until he spots Mrs Menge among the whispering groups, and hurries purposefully towards her. "Can I work alone, please? I don't want to work with the others," he bursts out. As he speaks one of his hands fiddles with the fingers of the other while he looks directly at Mrs Menge. For her part, Mrs Menge knits her brows and inquires seriously: "Why don't you want to work with the others?" Without hesitation, but more slowly and his gaze wandering towards the floor, Yanis replies: "I can do it better on my own." Mrs Menge's brows relax, the corner of her mouth lifting on one side. Her gaze wanders over Yanis' head and fixes on an invisible spot for a few seconds. The boy, on the other hand, looks back at the teacher again and does not take his eyes off her face. Finally, Mrs Menge looks at Yanis again, touches him briefly on the shoulder and says: "Let's go and see the others." They leave the classroom together. (Mian 2019: 193f.)

How do you experience Fred's experience? How does the teacher appear to you? How did the experience affect others around you? Did it trigger anything else?

Field report: Exercises to decentralise perception – from my world to the world of others

Maria, a colleague at work, and I were leafing through a collection of vignettes when her eyes settled on the vignette Yanis and the others. She started reading and I read along, even though I was already familiar with it:

Once I had finished reading, I shook my head and said that the vignette described an everyday school situation, which I had experienced many times in the classroom. I would always have reacted like Mrs Menge, which is why the vignette didn't say much to me: I didn't understand what had affected the vignette writer or what she was talking about or what "co-experiential experience" (Peterlini 2016: 11) they were intending to present. Maria, however, reacted with amazement and explained that she, on the contrary, was fascinated by this vignette because it described a situation that was not part of her teaching routine; she was very impressed by the teacher's behaviour. We talked for a long time, exchanging ideas about co-operative learning and about competing pupils in the school, about Fröbel and Pestalozzi, about the role of the teacher and about

2.

roles during group work, our experiences in the classroom and the experiences of our pupils: Should group work be highly structured? Should differentiated forms of social learning challenge our traditional role? Should group work promote problem-solving and thus strengthen team working skills? When do we need to provide and schedule opportunities for individual work? Are we paying too much or too little attention to students' needs? How and when are we particularly attentive? What is our perspective on the interplay of learning and teaching? What is our experience of teaching? After our discussion, everyone summarised the new insights they had gained and wrote them down.

By way of example, I summarise Maria's thoughts below: I am very structured and organise group activities with great precision and care. I don't like to take suggestions from the students after the group work has started. This vignette was something of a slap in the face for my approach. I saw how determined the child was. I heard his quick steps coming towards the teacher and I sensed that they expressed a strong and overwhelming intention. The brisk steps embodied his wish and desire to be allowed to work on his own, to be able to do his best. The hand that was fiddling with the fingers of the other hand communicated how tense and agitated he was, but also his determination. His gaze, seeking and attracting the teacher's attention, signalled the seriousness and importance of his request. The teacher felt it; she picked up on the vibrations. Even though she barely touched him on the shoulder, it seems to me that the gesture welcomed him and acknowledged his request. I have this image of the two of them in my head, moving 'in the same direction', although I still don't know how the teacher ultimately responded to his request. My attention is usually completely focused on the tasks, on the project to be completed. This means I primarily pay attention to the words that are spoken. In this case, a series of body movements, minimal gestures and glances gave me a different approach, enabling me to truly appreciate the physicality of the situation, the facial expressions, the glances. This is an aspect I neglect and of which I am too little aware.

(Cinzia Zadra)

Our perceptions are embedded in and co-determined by our bodily experiences, as it is also evident in the report. Seeing is seeing from somewhere, from my body, which enables or disables a point of view, a perspective (Merleau-Ponty 1962: 67). How I perceive something, in this case in the vignette, depends on my previous experience. Field reports enable us to understand how differently vignettes can be read. What was initially inconsequential for Cinzia Zadra had a big impact on Maria. We always read vignettes – just as we read actual situations – on the basis of our own experiences. The subsequent exchange with Maria also enabled Cinzia to trace which of the expressions of Yanis' body had communicated directly with Maria.

We are sentient beings and we often show our feelings without being aware of it. When we scream or whisper, whether we slump, let our shoulders sag or stand to attention, when we laugh or smile from ear to ear, when we glance at people – our bodies are expressing themselves. How another person perceives these communications is not up to us alone, but also that other person, whose body, whose directionality, perceives them as something (for example, as anger, embarrassment, sadness, obedience, joy, etc.).

The fact that our body says more about us than we may be aware of can be illustrated through the example of the experience of fear. Even if we try to suppress our fear, others can sense it through our physical connectedness and their own previous experiences. Our bodies express fear before we are aware of it. The same is true of the blush that can suddenly cover our face when we feel embarrassed. As Gabriel Marcel, drawing on Merleau-Ponty, puts it: I have a body, I am a body (cf. Marcel 1986).

Authors: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

Questions for reflection

- What other bodily articulations can you perceive in the vignette given at the beginning?
- What do these articulations tell you about those involved?
- What effect/resonance do the respective articulations create in your readings?
- What do you think is the experience of those involved?
- Have you gone through similar experiences yourself?
- How do you perceive those involved? How could you perceive them differently?

Literature

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen zu einem gemeinsamen Gedankengang. Edited by Hans A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, Hilarion (Ed.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, pp. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Translated from the French and introduced by a preface by Rudolf Boehm, edited by Carl Friedrich Graumann and Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Volume (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, pp. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Access: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006a): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006b): Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle. https://www.yumpu.com/de/document/read/4845384/das-fremde-im-eigenen-e-journal-philosophie-der-psychologie [Access: 23.07.2021].

Waldenfels, Bernhard (2013): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. 5th edition. Edited by Regula Giuliani. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Notes



Notes



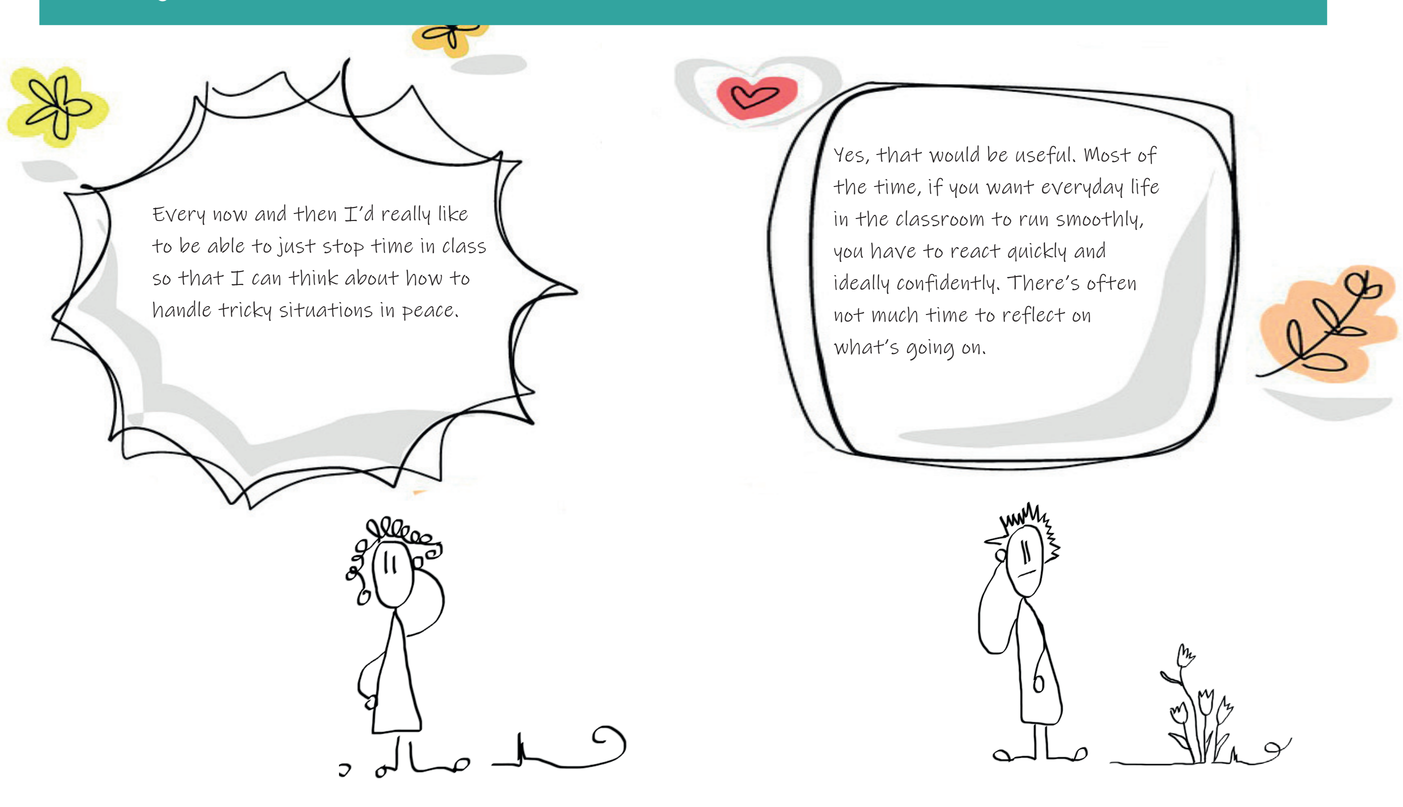


VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection



What are vignettes used for (in educational practice)?

Work with vignettes attempts to raise awareness of the importance of mindfulness and attentiveness in teaching, which, as has already been highlighted, is an activity that can also give rise to irritation and uncertainty. This enables teachers to adjust their practice to recognise unexpected skills and competences that pupils may have but that have not been taught in the classroom, and that teachers may previously have overlooked. More in-depth consideration of seemingly everyday situations, such as interruptions to teaching that have previously been seen as disruptive, can give teachers a new perspective on children and young people and how they behave. In this context, professionalism is less about continuous, goal-oriented progress, and more about pausing and stepping back in order to consider situations more sensitively and, where necessary, to reflect and learn. Against this backdrop, the art of education becomes a professional response to the multi-layered needs of pupils, a response that necessitates and fosters understanding, awareness and attentiveness on the part of educators (cf. Agostini 2020a).

What is a vignette?

A vignette is a condensed description of a selected scene (cf. Meyer-Drawe 2012) that acts as an example, allowing a general sense of a specific situation. However, as well as enabling us to learn about the specific situation described, vignettes also facilitate learning that goes beyond it. As well as promoting a more nuanced perception of educational experiences and reflection on them, vignettes also raise awareness of teachers' practices. They therefore go beyond the collection of experiences and the generation of knowledge, acting as instruments of training and development (cf. Agostini 2020b; Symeonidis/Papadopoulou 2020), e.g. in the context of peer observation or as tools for the improvement of teaching and the development of schools. Vignettes arise from the co-experiental experience of their writers, the assumption being that experiences can be shared. Experiences can be shared when vignette authors have experiences relating to the experiences of participants in a given situation (cf. Agostini 2020b).

3.



Vignette: Nicole and the 12 Apostles – and Patrick

The Religious education teacher, Mrs Jakob, distributes handouts and explains the assignment. "In this word search are hidden the names of the twelve apostles. Mark them in colour and then write them on the lines next to the grid." With the handout in front of her, Nicole has just picked up her fountain pen when Mrs Jakob's voice rings out, "Please write in pencil so that you can rub out anything you need to." Nicole immediately but unhurriedly puts the fountain pen aside and begins to write the names of four apostles neatly on the blank lines without sifting through the word search. The tip of her tongue moves up and down at the corner of her mouth, which is slightly open. She then writes the rest of the names a little more slowly, hesitantly, continually consulting the word search, on the blank lines. When she has written down all twelve names on the empty lines, she takes pencils in various colours and colours in the rows with the apostles' names. Once she colours beyond the edge of the grid. Her tongue stops moving briefly as she immediately grabs her eraser after the mishap and erases the small stroke of errant colour. As she puts the eraser aside, her gaze falls on a row of letters she has already coloured in. She picks up the same colour again, her tongue once more finding its way to the corner of the mouth. Once again, she colours in this row of letters, so that all the rows are coloured in with equal the same intensity. Finally, Mrs Jakob's voice rings out, "When you've finished, swap with your partner!" Nicole turns her sheet sideways so that Patrick, who promptly leans towards her, can read it more easily. He looks, colours, looks, and colours. Nicole, on the other hand, bends low over her page and colours without blocking Patrick's view. Her mouth is slightly open, and every now and then she draws her brows together while she erases the names of the apostles she has noted in pencil, rewriting them with her fountain pen. After she has finished, she glances at Patrick's sheet; he has now also located and coloured in all the names. With one last look at Patrick's sheet, she begins to put away her pens and pencils.
(Mian 2019: 212)

Learning and educational practice – vignette reading

The vignette, an example from an upper secondary school, depicts a situation that arises every day in schools. In this example, the pupils have to complete a task with the help of a worksheet and then discuss it in pairs. In the process, the two children seem to find their own ways of learning – deviating from the teacher's precise instructions. What is happening here? Is learning taking place? How and in what way does it manifest itself? And what does this mean for my own educational practice?

Field report: From learning as the avoidance of mistakes to learning as experimenting, trying things out and discovering

During the Easter holidays, I invited two colleagues from my school to a no-commitment online vignette reading group. One colleague teaches languages, the other teaches practical and creative subjects, and we ranged from young teachers to experienced educators. I myself was the only one who had been aware of phenomenological vignettes prior to that point, and even during our hour-long session I did not acquaint my colleagues with the theory behind these little narrative tools. I didn't need to, because we were focused solely on sharing our perceptions, thoughts and experiences. To get things moving, I shared the "Nicole and the 12 Apostles – and Patrick" vignette presented above, reading it out, and after allowing a brief moment of silence to enable them to process the content, I asked, "What irritates us here? What do we notice?"
My colleagues swiftly intervened, stating that Nicole had not completed the assignment in line with the Mrs Jakob's precise instructions and that Patrick's approach did not address the assignment either, since he had only copied from Nicole. We all also thought that the two had not compared notes as instructed, either. So the three of us agreed on the initial diagnosis. However, our readings of the behaviour of the two pupils differed radically: while I saw Nicole as a good girl who enjoyed colouring, my colleagues perceived her as an ambitious, almost drilled child, whose need was first and foremost to produce a

perfect sheet of paper that would achieve a good grade. In Patrick's case, too, our views could hardly have been more different. The three of us saw three different children: a Patrick, who was too lazy to think for himself when completing the task, a Patrick, who, due to a reading difficulty, was unable to identify words in a wordsearch, and a Patrick, who was insecure and afraid of making mistakes, and therefore preferred to wait for the correct solution so he didn't mess up his paper and maybe even his grade on top of that. Arising out of our very individual prior experiences as teachers, former pupils and parents, our diversity of viewpoints led to a fruitful discussion in which, in addition to generating new ideas for methods to promote learning in schools and having a stress-busting exchange about situations we had experienced, we unearthed areas of tension of which we had not previously been actively aware. We came to realise, for example, that many schools erroneously operate on the basis of a culture of mistakes, as my colleague aptly named the phenomenon, which hinders successful learning at school and, above all, impedes the joy of discovery. We agreed that "learning to learn from mistakes", which is so important in life, hardly ever forms part of our lesson plans. This was the result, we surmised, of another phenomenon: We played a dual role, of teacher and of examiner, and from the students' point of view, the priority was not to make mistakes in front of us. If teachers could devote themselves entirely to their work with pupils, with assessment being placed in the hands of external parties, as per our idea, the focus would be on preparing, supporting and encouraging the children and young people. This would enable both sides to pull together to reach a common goal. This is just one of the many ideas that arose from our vignette reading group, but it also raises the question of what benefit my colleagues and I will be able to derive from our productive meeting, since we are not able to break free of our institutionally determined dual roles, for example. However, we all agreed that the change of perspective the vignette had facilitated not only offered an exciting diversity of experience, but also strengthened our professionalisation, our self-awareness and thus indirectly our self-efficacy as educators.

(Vincent Schatz)



3.

The concept of inter-subjectivity or inter-corporeality

Vignettes capture intersubjective moments of perception and experience that have an impact on the vignette writers in the field.

When habitual courses of action and categories of understanding are thwarted, i.e. irritated, something can strike the vignette-writer that gives rise to a new interpretation. They attempt to set down this co-experiental experience in writing, transforming those memorable moments into the narrative format of a vignette, where the vignette writers themselves have had experiences and thus learned from them. They put into language the actions, physical gestures, atmospheres and moods that are key to the scene they have experienced, in an aesthetically pithy manner – pithy here should be understood as cogent or full of meaning. Vignettes do not attempt to reconstruct situations retrospectively, or reproduce them in their entirety. They deliberately describe only what is challenging, stimulating, attractive or repulsive; things that confound preconceived expectations. They show how the experience of learning can lead learners to understand the self, the world and others differently than they did before (cf. Agostini 2020b).

Intercorporeality

The aim of the vignette is to explore intersubjective experience. In line with Käte Meyer-Drawe (2001: 11), vignette writers start from the assumption that intersubjectivity includes everything that is between (inter) – thus including experiences between researchers and participants. The point of reference for these kinds of intersubjective perceptions and experiences is the body, which enables and mediates all experience. Maurice Merleau-Ponty's (1993) concept of "inter- corporality" makes clear that the other is essential to my access to myself and thus to my own (physical) experience. The lived experiences of others elude our perception, but the movements of their body do not. As perceivers, we are always affected by the bodily expressions of others. This means when I share an experience with others, they reveal something that I can also experience in my own body. Collective, shared experiences have the potential to give rise to intersubjective social meaning, which is attributable neither to me nor to the other; however, I need the other in order to express it.

Terms or expressions used to define perceptions and experiences cannot be unambiguous. Since concepts arise out of experiences in the lifeworld, they too ultimately remain charged with meaning. Thus we always experience and know more than can be thought and said. Vignettes transcribe this meaningful excess of experience intersubjectively without ultimately codifying or appropriating it. Phenomenological research is thus based on the intersubjective character of experience. When, for example, the readers of a vignette comprehend the actions it depicts, they can verify the plausibility of that specific example for themselves. The validity of a vignette lies solely in this comprehensibility, and puts it to the test (cf. Agostini 2020b).

Vignettes thus come with extensive training on how to look and listen, which can professionalise pedagogical perception – and work against the 'false' idealism of unambiguity. A three-step approach is advisable when dealing with vignettes; the recommended process should

- start with a collective reading of selected vignettes and
- progress to written reporting of the experience of reading the vignettes in form of vignette readings
- and finally condense meaningful experiences (a demanding process) into vignettes.

This process requires a certain sensitivity of perception on the part of those involved.



VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection



How is a vignette written?

"The vignette directs the reader's attention to everyday things, it also helps you notice a lot of positives that you wouldn't otherwise have picked up, and it enables you to understand the 'magic of teaching'."

(Feedback from a trainee teacher from a workshop on vignette research)

The particular challenge of writing a vignette lies in the need to express in language something that is not linguistic. Attention is therefore focused on bodily expression, not just verbal expression and cognitive performance; vignettes attempt to be open to forms of expression such as movements, gestures, glances, interactions, moods and atmospheres, which emerge from facial expressions, gestures, tone of voice, rhythm and posture. In addition to the "what" of what is said, the "how" of a speech act must also be noted: which verbs reflect the tone in which something was said or the sound that was heard? The same applies to the depiction of the directions people look in as their gaze moves back and forth between a thing and a person, or putting the nuances of their movement into words: when a pupil walks out of the classroom, are they prancing, tripping, gliding or stumbling? What does a child's glance look like, or Nicole's tongue movements depicted in the example of Nicole, Patrick and Mrs Jakob above? The focus is on experiences where learners' expectations are disrupted. The art of writing vignettes is to depict experiences linguistically in such a way as to enable them to be experienced anew by their readers (cf. Agostini 2020b).

Vignette writers in the educational field thus record indicators of experience, which they condense into raw vignette narratives as soon as possible after the data has been collected.

From the raw to the final vignette – the writing process

1.	2.	3.	4.	4.1	4.2
Logging – Recording perceptions of a situation and writing them down	Writing the raw vignette	(Oral/ collaborative) Validation	Revision of the raw vignette	Blackening out	Director's cut
Logging records in writing the perceptions that foreground participation in an experience and one's response to the other (e.g. the child, young person or item). This means, as described earlier in relation to vignettes, noting the co-experiential experience or the moments of intersubjective perception and experience by which the vignette writers are affected, or 'struck' in the field (research situation).	A 'raw vignette' – which could also be called a 'rough cut' – is the first version of a vignette. Just as in the final vignette, the raw vignette should ideally shed light on three questions. *What is happening?* Sequence of events, facts, actions *How is it happening?* Pathic aspects, i.e. disruptive or unsettling moments *What is affecting?* Response to what is happening; this can of course vary or may need to vary in the course of the process.	The raw vignette is presented to a (research) group and, if necessary, to the stakeholders who were present in the situation. This is subsequently enriched and condensed. During validation, participants are asked to describe the situation from their own point of view. The vignette writers always retain control of the narrative – after all, it is their intersubjective experience. At this stage of the process, the account can be supplemented with contextual information or quotes, or corrected if necessary. The aim of validation is not to reconstruct the experience as a whole, searching for the 'truth' of a case, but rather to clarify the language and the experiential context.	Revision focuses in particular on how the experience perceived in the context of the situation can be translated into language as pithily as possible. The words used must thus be given careful consideration. The important thing is that it is less about demonstration, and more about gesturing towards what has been perceived and co-experienced. Only after this intersubjective review is the vignette finalised.	This is undertaken bearing in mind the question: What does the vignette contain that is not (absolutely) essential for an understanding of the event? At the same time, it places a sharper focus on the essentials of the experience. This shows on the one hand what is getting lost in the description and on the other what could be omitted in order to make an experience pithier. It addresses questions such as: Does is communicate the atmosphere? Does it retain the co-affective experience? Is the situation relatable? Can some passages be omitted? What is non-essential?	Despite all the enhancements and cuts suggested in the previous phases, the vignette writers act as directors, carefully considering how the vignette is written and what it will ultimately include. The words, sentences or passages chosen to express what is co-experiential experience, perceived, heard or in the atmosphere bring the vignette to life, and in this context particular attention is paid to the language of the body. The vignette should be easy to read, but express a complexity that needs to be disentangled (cf. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012: 37).

(cf. Thielmann 2020: 70-76)

VIGNETTE
The vignette as a tool for reflection

Questions for reflection

The following points list questions that can be used both when writing vignettes and when reflecting on the experiences involved.

1) Perspective on perception(s)/experience(s):
- Is/are the perception(s)/experience(s) described in a relatable way, as co-experiential experience, so that readers are literally drawn into the vignette?
- Does the vignette retain its ambiguousness?
- Does it include terms that suggest unambiguous interpretations and that could work against the intendend ambiguity of a vignette?

2) Condensed language:
- Is the vignette focused on description?
- Does it succeed in avoiding any explanatory meta-perspective or condensed interpretation?
- Does it divide pre-reflexive, reflexive, precise and concise elements in such a way as to describe emotional and physical aspects in a tangible, vivid and concise manner?

3) Knowledge:
- Does the vignette serve as an exemplification?
- Is the depiction of the vignette formulated so as to enable readers to draw a general lesson or broader know-ledge from the specific case in question?
- Can readers learn something new from the vignette?
- Does the vignette "disrupt" familiar situations and assumptions?

Where can a vignette be written?

In any educational field

Vignette research assumes that information on learning outcomes is not sufficient to enable the effectiveness and productiveness of educational practice to be assessed. Vignettes are a useful way for those teaching in educational institutions to focus their attention on learners and to illuminate different aspects of teaching and learning processes. Examples include school classes, youth organisations, social education institutions, adult and further education.

In teacher and educator training

Reflection on subject teaching and educational practice and knowledge plays a central role in the professionalisation of (prospective) teachers and educational practitioners (Helsper/Tippelt 2011). Vignette writing is a special way of looking, listening for and sensing what learners are experiencing in kindergartens, schools and universities, on internships and in training and further education at tertiary educational institutions. Vignettes enable those who study them to begin to develop a research-based approach to learning and teaching, because they link directly to their own experiences, to things that happen to them, and which they cannot foresee or plan for, which disrupt, alienate, unsettle, confuse and bring them to the edge of their self-efficacy, making self-assertion in education an urgent issue.

3.

Perhaps this is precisely why the question of how to deal with the often inadequate balance between theory and practice arises: a topic that is also repeatedly raised as a problem by students and that is an issue during their studies as well as their later practice. Working with vignettes as part of training can build up practical professional knowledge that prospective teachers can use to help them develop and implement appropriate strategies and approaches to a range of situations. Vignettes also bring student teachers into contact with the perspective of learners at an early stage in order to illustrate the educational nature of pupils' experiences (cf. Schratz 2020).

"What did I learn? That a certain level of effort and courage is required in order to maintain an open attitude towards disruptive incidents; although there may be a lot of internal resistance, if you make the effort you gain access to a multitude of potential meanings and an interpretative spaces that would probably have turned out to be much 'flatter' without disruption."

(Feedback from a seminar on vignette research)

In educational institutions

Vignettes are also used for teaching and schools development. They can give teachers and school administrators enhanced and/or new insights into the processes of learning and education, they enable those involved in educational practice to reflect on and learn from potential courses of action in their interactions with institutions, hierarchies and power structures. This also applies to leaders and institutions in other educational fields.

As concise descriptions of school experiences, vignettes enable close links to be made to teachers' own practice; they are experience-based data, and can thus contribute to the development of teachers' own educational practice and support decision-making processes in schools (Agostini/Mian 2019). In this way, they open up spaces in institutions for communicative negotiation (e.g. peer observation, experience-based feedback) and quality assurance processes (review of curricula, self-evaluation). Vignettes thus serve as evidence of lived practice in the evaluation of schools and teaching and are also used as an evaluative tool in the context of the OECD Innovative Learning Environments programme (cf. Westfall-Greiter/Dienhofer 2017). The data collected through vignettes can thus provide relevant training opportunities for schools and teachers.

Joint readings of vignettes and collaborative engagement with the potential of co-experiential experience to promote sensitive educational practice are also relevant for professional learning communities (plc). They provide colleagues with insights into individuals' experiences in order to unearth all facets of learning, identify and critically question realities and aspirations and thus enable specific and targeted development of schools and practices.

In the social space

Vignettes can also be used to increase awareness of and reflect on processes of negotiation and exchange between the individual and society, between people and the world: How do people position themselves in the social space, how do they participate, how do they experience exclusion, how do they learn and develop in response to societal, economic, social demands? Vignettes can be written about these issues anywhere – at the bus stop, on the platform, in a square, in a shop, at an exhibition, in performances and productions such as forum theatre workshops or art events.

Authors:
Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer,
Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



Literature

Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignetten-forschung. Digitale Lehr- und Lernplattform, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen. https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/ [Access: 12.04.2021].

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwick-lung 23, 3, pp. 25-30.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (Supplement), 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professinalitaet.pdf [Access: 12.04.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Edited by Claude Lefort, from the French by Regula Giuliani, with an introduction to the German edition by Bernhard Waldenfels. 2nd edition. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3rd unchanged edition. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Eds.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 11-15.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Ed.): Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: VS Springer, pp. 123-140.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Symeonidis, Vasileios/Papadopoulou, Vassiliki (2020): I mathisi os empeiria: Mia fainomenologiki proseggisi stin ekpaideutiki ereuna me ti xrisi vi-gnettwn [A phenomenological approach within educational research illustrated by the example of vignettes]. Educational Review 37, 70, pp. 143-158. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690 [Access: 12.04.2021].

Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen'. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Eds.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorien-tierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 65-80.

Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Eds.): Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (3). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 77-94.

Notes



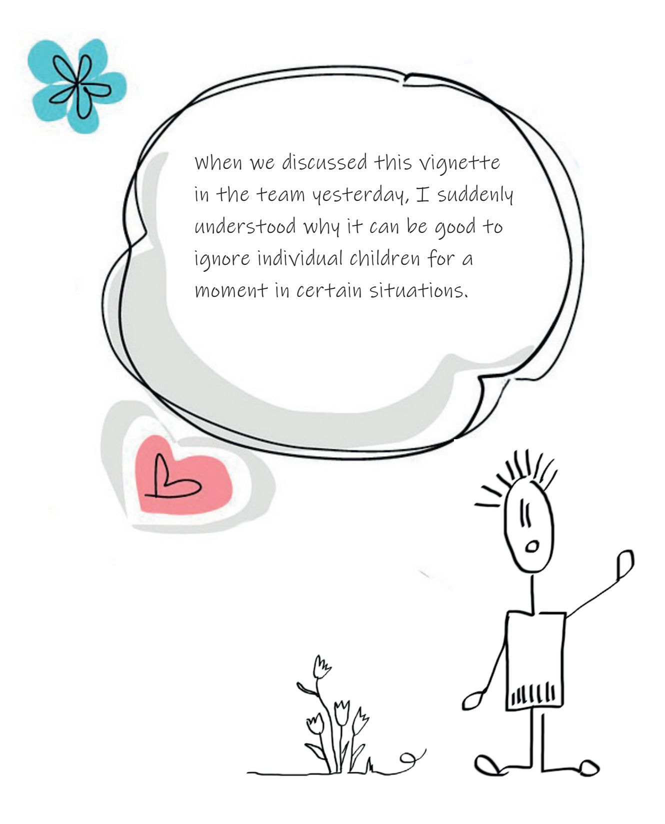
Notes

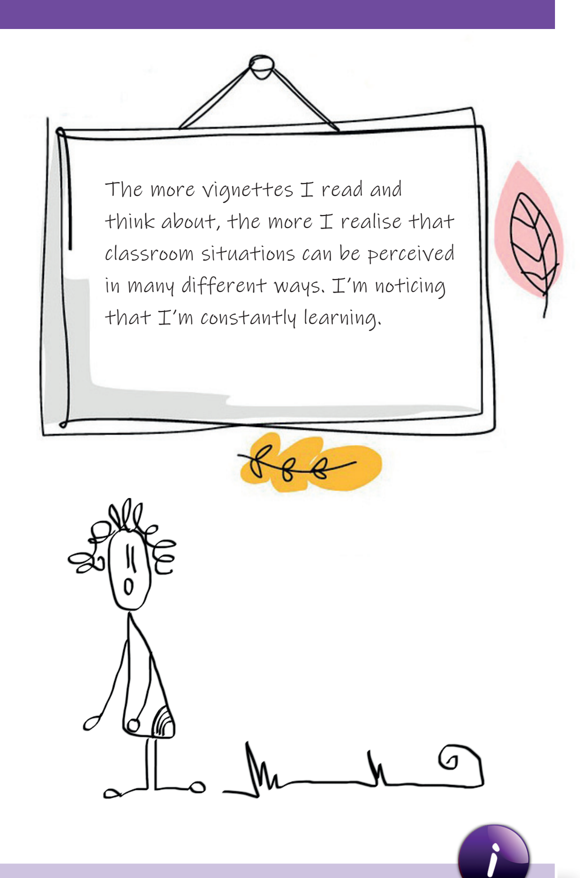


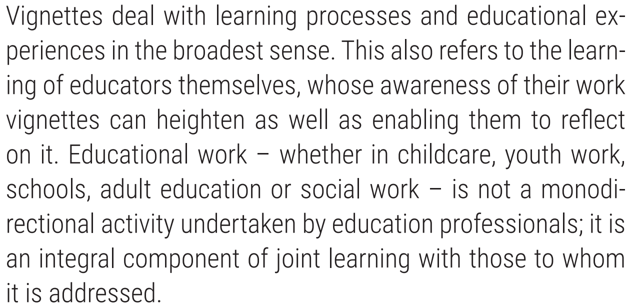


LEARNING

Learning in educational practice







Vignettes deal with learning processes and educational experiences in the broadest sense. This also refers to the learning of educators themselves, whose awareness of their work vignettes can heighten as well as enabling them to reflect on it. Educational work – whether in childcare, youth work, schools, adult education or social work – is not a monodirectional activity undertaken by education professionals; it is an integral component of joint learning with those to whom it is addressed.

Taking school as an example, teaching and learning are mutually dependent. The education of teachers enables pupils' learning, a process in which teachers are also involved. Thus, every sequence of teaching and learning is an opportunity for teachers to learn. This interaction is not always conscious, but – when teachers are aware of and reflect on it – has great potential for professionalisation. What pupils learn becomes a wealth of experience for the professionalisation of educators when teachers use vignettes to sharpen and refine their awareness of and reflection on teaching and learning processes or even interactions in other educational contexts. Learning and educational practice can thus be understood as an interwoven process that affects all participants and their environment, whether this is a school, an educational institution or establishment.

Teaching and learning

Michael Schratz (2009) coined the terms *lehrseits* and *lernseits*. *Lehrseits* means, for example, that a teacher acts as a teacher by providing materials, explaining things, raising issues and much more. The hypothesis underlying this is that these actions enable and support students' learning. *Lernseits* refers to the learning process itself, in which both the teacher and the students are involved and which is not solely determined by teaching activity but can deviate from it, or even be separated from it. As a teacher, moving over to *lernseits* means focusing on the process of learning, and how they manifests themselves. This necessitates pausing teaching or educational activities in order to gain a new perspective on pupils, children, or young people, one that is no longer dependent solely on teaching. In vignettes, this may be evident as smiling, nodding, asking questions and allowing learners to explain things. "Something happens between learners and teachers." (Peterlini 2016: 105) According to this understanding, learning is not directed solely from the *lehrseits* or the *lernseits*, but it is a process of interaction between educational practitioners, learners, the subject matter and the tasks in question, the social and economic

conditions in which learning is taking place, and the participants' prior experiences. The achievement of learning is thus less reliant on teaching techniques or educational approaches. Students being interested in something, for example, "is only a hope, an intention, an attempt on the teacher's side; [the interest] must be generated on the learner's side" (ibid.: 178). This also alleviates a burden on the teaching side, since learning is no longer solely in the hands of teachers and educational practitioners. Work with vignettes therefore aims to identify what is happening on the *lernseits* and reflect on it. The diverse understanding that result create the space for different potential perceptions and educational activity that can expand the repertoire of teachers and professionals (cf. Agostini/Schratz/Risse 2018).

Vignette research sees professionalisation as expanding the range of potential perceptions and actions. Just as with pupils, children, young people or adult learners, the focus with educational professionals is not on assumed shortcomings but on potential. This is found in the tension between accustomed activities and familiar knowledge on the one hand, and new requirements and alternative activities on the other. It can also be accompanied by uncertainty and disruption.

"In this regard, learning begins at the time and in the place where the familiar fails and the new is not yet available." (Meyer-Drawe 2012: 15)

This principle of negation – that the familiar must always be to some extent abandoned or at least called into question in order for something new to be learned – is not the same thing as negative experiences that make learning possible. This may be the case, for example, when a child burns itself on a hot plate and thus learns not to touch it the next time. However, negation can also mean that negative experiences are "negated", i.e. thwarted, for example, when educators learn to perceive qualities that they have not seen before in those entrusted to them, and also when they learn the confidence to do something that they lacked the confidence to do before.

In this context, learning requires and encourages educators to be willing to risk new perspectives and approaches. Such an attitude can enable them to keep responding to new challenges, to be open to broader insights and to try things they have not hitherto attempted. It is about turning their attention to learners, things and the situations they are dealing with. Researchers allow themselves to be affected by specific episodes, phenomena or events. Pathic episodes, i.e. episodes that evoke emotions, that cannot be controlled but surprise, move, disrupt and challenge us, play an essential role. Reactions can range from joyful amazement and heart-warming elation to stopping short in irritation or giving up in perplexity.



Vignette: Sascha, Mrs Sommer

The class sits in a circle. Carefully emphasising the individual syllables, Sascha reads aloud the question written on the blackboard, "What do we have to look out for when designing the po..." She stumbles over the word posters. She starts again, but she just can't get the word out correctly. She hunches her shoulders and closes her eyes: "Pot. No … pots," she tries again. "Would you like to underline the syllables?" Mrs Sommer, the teacher, asks in a calm voice. Looking at her teacher, Sascha nods. Somewhat hesitantly, she takes the pencil, goes to the blackboard and draws in lines under the question. Back at her seat, she begins to read out the question again. This time she succeeds in pronouncing 'poster' at her first attempt. Smiling, she turns to the teacher. Quietly she repeats the word: "Poster." (Anderegg, unpublished)

Field report: A void that creates uncertainty

It was a touching moment and, without knowing why, I knew immediately that it would give rise to a vignette. Without asking myself what it was about the situation that affected me, I wrote a rough version of the vignette in my research diary, revising it several times that evening and later with the research group. To this day, I can feel the physical sensation of sitting in a circle with the class and watching Sascha read aloud. What it was about the situation that affected me only became clear over time. Depending on how I read it, I still perceive it differently. One possible reading of the vignette is amazement at the calmness and composure of Sascha, but also of the class and the teacher in the face of Sascha's initial difficulty with reading out the word 'poster'. In the class – it seems – there is a culture where it is acceptable to fail once in a while and where the pupils are given the time they need and targeted support. When I think back to my time as a teacher, I often found it difficult to let such episodes run their course. As a teacher, I would have intervened very quickly to spare Sascha the embarrassment of failure. Yet – as I read the vignette today – it doesn't have to be embarrassing at all, and perhaps not allowing my students to fail has much more to do with me than with them. As a teacher, it is much easier to deal with success, because failure opens up a void that creates uncertainty. Perhaps that's why the last sentence in the vignette has a particularly strong impact on me: looking at her teacher, Sascha repeats to herself, quietly but audibly, the word 'poster'. This is not a failure, it is success.

(Niels Anderegg)

The impact of teacher interventions cannot be planned, but is always visible and can only be processed in retrospect. For example, Mrs Sommer, Sascha's teacher, could not have foreseen that Sascha would have difficulty reading aloud the word 'poster', and her intervention could therefore only have been planned to a limited extent. The other pupils might also have started laughing, it might not have helped Sascha to underline the syllables, or she might have reacted to her stumbles with anger or sadness. Teachers have to find solutions and make decisions in specific and complex situations. There are no ready-made answers, but it is useful to examine and reflect on one's own experiences.

This also applies to attempts at professionalisation. Working with vignettes does not aim to deliver targeted development, but rather the experience of learning and the opportunity to reflect on it.



Questions for reflection

- Which part of the vignette affects you? Why?
- Put yourself in the place of the different participants. What do you feel?
- How can we have these kinds of experiences in everyday school life?
- What can you as an educator contribute to this?
- Have you had similar experiences in your everyday working life?



4.

Professional development of educators through the experience of learning

The term professionalisation is understood as referring to the development of knowledge, skills and approaches that are fundamental to a profession and are based on scholarly findings. In essence, it refers to learning that takes place both unobtrusively and without a specific goal in the course of everyday work and consciously on the basis of reflection, taking into account scholarly findings. Engaging with vignettes has potential for the professionalisation of educators in three different ways:

A. Potential to enhance perception

More sensitised and differentiated perception has major relevance for all educational work. Our perceptions are based in our senses and at the same time are influenced by our prior experience through economic, social and cultural practices. Vignettes open the door to enhanced perception, especially when we pay particular attention to bodily expression.

B. The potential of co-experiential experience

In phenomenological terms, co-experience is the human gift of being able to experience others as experiencers, as Ronald D. Laing (cf. 2015: 12) puts it. Since we can observe behaviour but not experience, without co-experience we would remain blind to each other, since we would never know whether the behaviour we were observing was an experience – or what kind of experience it was. Vignette research is dependent on the potential of co-experiential experience, which also enables educators to empathise with those entrusted to their care.

C. The potential of openness

Openness means dealing with those entrusted to our care as educators with as much impartiality as possible and also addressing our own assumptions as openly as possible. Writing vignettes both requires and promotes openness: Looking at, listening to and empathising with what is revealed and attracts our attention (or affects us) trains our sensory perception. Reading, discussing and reflecting on vignettes together opens up new perspectives and potential courses of action.

Professional development of organisations through the experience of learning

Educators work in organisations and usually share responsibility for classes or groups with colleagues. Different professionals work together collaboratively, contributing their expertise to provide their pupils with collective support. Going beyond individuals' professional development, it is therefore also important for organisations themselves to learn. There are three reasons for this:

A. The potential of the context

Organisations are the context in which educators operate. Educators' work can either be helped or hindered by organisational culture, attitudes, structures and much more. It is therefore essential that the context also evolves and adapts to issues and challenges as they arise.

B. The potential of collaboration

Collaboration between professionals can take different forms. In order to be as conducive to learning as possible, collaboration needs to be close and based on trust, which not only enables organisational issues to be dealt with in a friendly manner, but also allows for disputes and discussions on educational matters. Where engagement with vignettes is productive, it gives rise to exchanges about visions and attitudes, from which – even where interpretations differ – encourages the group and the institution to learn.

C. The potential of organisational learning

Learning – including on the part of organisations and groups – is undertaken on the basis of requirements and questions derived from educational practice. This requires a culture of exchange, debate and shared responsibility within the relevant institutions and groups. Talking together about one's own educational work can help us find answers to educational challenges. Working with vignettes that can be read and interpreted in different ways can help to reduce the fear that we are not enough and the fear of failure, replacing them with shared responsibility.

Educational leadership – being a multiplier and making an impact

When introduced systematically across the whole organisation, the professionalisation of educators can increase the quality of work of all involved. The actions of individuals becomes the actions of all. Individual teachers are no longer lone fighters; the different competencies in the team are systematically encouraged and used. The basis is a shared (educational) understanding that provides direction but must not become restrictive. The idea of multipliers builds on this idea: individuals deal with specific issues, acquire competences and then share ideas with their colleagues. Though this is an approach that may seem reasonable in theory, it is difficult to put into practice. Multipliers face three difficulties:

Teacher Leadership

Many multipliers' task and function is unclear, which causes difficulties: "Just get on with it" is not enough. Multipliers are teacher leaders: teachers or educational staff who take on leadership roles and responsibility going beyond their own areas of activity in the profession.

Community school leadership

Educational leadership requires close cooperation with the management of the institution or school in question. The management must back the multipliers and support them in their work. Such support includes stepping back and handing over responsibility and leadership to others. Leadership in this context – we're talking about collaborative school leadership here – is cooperation between different people, involving interaction between functions and competence and balancing hierarchy with a more agile approach.

Culture

Being able to lead and be led by colleagues is not something that happens automatically; it requires mutual recognition and a common approach. Acknowledging the competences of others, recognising what you gain from such recognition and sharing a common (educational) vision are key components of collaborative school leadership. They require a culture of trust: trust in oneself, trust in others and trust in the common cause.



Vignette: Andreas, Karin

When the "last point", as Andreas Andersen calls it, of the discussion he (as head of year) is having with Karin Kuhn (the headmistress) has been dealt with, he leans back in his chair. Karin Kuhn does the same, and they remain in this position for a short moment. Andreas Andersen breaks the silence. "Yesterday you had a conversation with Käthe Klaus and Bettina Bossard," he says. Karin Kuhn nods briefly, and when Andreas Andersen doesn't speak, she adds, "It was difficult." Now Andreas Andersen nods, albeit noticeably slower. "Both of them were of the opinion that it was no longer sustainable for Sabine to be in the class and that she would therefore be better off transferring to a special school," Karin Kuhn continues. Andreas Andersen nods once more, still slowly, almost imperceptibly. Looking directly at Karin Kuhn, he says, "I would have preferred it if they had come to me instead of you," he responds. "I thought that after the conversation, too," Karin Kuhn replies, in a voice that has regained its firmness, and adding, after a short pause, "I'm sorry." Andreas Andersen waves the headmistress' apology away. "Oh, forget it. I'm not worried about that," he responds with a smile and continues, "I'm concerned about them." He tells her that Bettina Bossard, the special needs teacher, takes the view that "every other child" would be better off in a special school. "And Käthe gets carried along by her," he ends his account. "I thought that might be happening yesterday," Karin Kuhn replies. "I thought better of Käthe." "She is," Andreas Andersen responds, "but since last summer, since that special needs teacher joined us ..." Karin Kuhn laughs briefly and Andreas Andersen joins in. They have another sip of coffee and discuss what to do. (Anderegg 2020: 115)

Authors: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss



Questions for reflection

- What appeals to you in the vignette?
- Where and how do you see leadership in the vignette?
- Where and when can you have an influence at school?
- What opportunities do you have to share educational issues with others?
- When and how have you learned from colleagues?
- When and how have your colleagues learned something from you?



Literature

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken." Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/ Anderegg, Niels (Eds.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, pp. 108-123.

Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2nd revised edition. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, pp. 16-21.

Notes



EPILOGUE

Putting success in your hands

"When we teach, we place the success of our own actions in the hands of others" – the words of Bernhard Waldenfels (2009: 32), quoted in the introduction, also bring this handbook to a close. Working with vignettes – a practice-based approach drawn from phenomenological pedagogy – puts success in your hands. It is for you to work with them in the workplace, at your educational institution – by writing vignettes yourself, by encouraging your colleagues to do so, perhaps by persuading the management to hold a workshop. Or by allowing yourself to take a short break from the day-to-day work of education, step back and look around you with eyes that have perhaps been sharpened and refined by your work with vignettes, opening your senses to the people you work with, to the situations you find yourself in – which may sometimes overwhelm you, but sometimes also be a source of delight.

The real work begins with this handbook. As editors and the project team, we are confident in the effectiveness of the practice of education; its impact is often unexpected, often delayed, often completely different than what was intended. The results of our work do not rest in our own hands, but are entrusted to a relationship and to complex future lives, encounters, situations and experiences. Listening to, looking at and empathising with the situations in which we find ourselves and in which we work with the people entrusted to us does not mean that we can be sure in advance of any of the results of our actions. However, it can open up new perspectives to us and thus offer new ways of working.

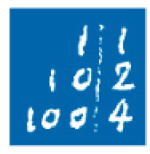
This is what we hope it will do for you.

An international community has grown up around work with vignettes. Small local networks and learning groups are also emerging.

If you are interested in this work, we would be pleased to hear from you – and you would be welcome to participate further. You'll find more information on our homepage: **https://vigna.univie.ac.at/en/**







Leibniz
Universität
Hannover

Pädagogische Hochschule Wien

PH
Wien

